PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 16 15 PAŹDZIERNIKA 1933 ROK XII

PODSTAWY WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO.

(Sprawozdanie o nowem dziele na powyższy temat.) *)

Znany autor podręczników dydaktyki i logiki zbudował solidnie na szerokich i głębokich fundamentach ten gmach rozróżnień pojęciowych z materjału, wziętego w znacznej części z dzieł obcych, przyczem pokazuje się znowu, w jak wielkiej mierze nasi naukowcy karmią się umysłowo wciąż wytworami Niemców, bo oto w rozpatrywanej książce naliczyłem 41 wymienionych autorów niemieckich, 10 angielskich, 1 francuskiego, 2 włoskich i tylko dwa źródła polskie: prace Mysłakowskiego i Łempickiego. Autor przedstawia i rozpatruje przeważnie poglądy i twierdzenia cudze, a czyni to dokładnie, ściśle i jasno, przytem tak przedmiotowo, że jego własne podmiotowe zapatrywania pozostają raczej w ukryciu a ujawniają się pośrednio. Tok rozważań autora i kolejność wyłuszczanych przez niego zagadnień, podzielonych na dziewięć rozdziałów (z których czwarty i piąty powinny mieścić się jako podrozdziały w trzecim, a ósmy i dziewiąty tworzą właściwie części siódmego) są następujące:

W rozdziale I: Cele wychowania (str. 11—44) autor rozpatruje dotychczasową wielość i rozbieżność ogólnych i poszczególnych celów wychowania, co wynika z dwóch głównych powodów: różnych poglądów na życie (pozytywistycznego lub pragmatystycznego i realistycznego) oraz wpływu takich kierunków psychologji, które przedewszystkiem zwracają uwagę na indywidualne właściwości człowieka. We współczesnej pedagogice wraz z wielorakością i rozbieżnością celów wychowania występuje przeciwna dążność do ich scalenia w imię jakiegoś łączącego je interesu społecznego, przyczem obecnie wysuwa się państwo i cechę państwowości jako taki łącznik, aczkolwiek te pojęcia nie zostały jeszcze ani dokładnie zanalizowane, ani wyraźnie określone, wskutek czego pojęcie „wychowania państwowego" nie zdołało się skrystalizować jasno ani co do swej treści, ani co do swych środków. Wkońcu zaznacza autor, że owa tendencja do scalenia jest znamieniem ducha czasu i ujawnia się także na polu dydaktyki.

*) Dr. Kazimierz Sośnicki: *Podstawy wychowania państwowego.* Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna Nr. 11. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Str. 279. Cena 6,— zł.

W pedagogice obok propagowanego wychowania państwowego spotykamy wciąż jako równoległe i równouprawnione, albo jako wypierane pojęcie „wychowania moralnego“, religijnego, obywatelskiego, społecznego i narodowego, z których każde opiera się na innych zasadach, kierujących postępowaniem i zachowaniem się człowieka w społeczności ludzkiej.

W rozdziale II: Pojęcie etosu (str. 44—93) autor zajmuje się najpierw rozpatrywaniem stosunków społecznych, na które składają się: zakres działania i zakres zależności każdej jednostki, która stosownie do wielkości tych zakresów i swoich właściwości wchodzi w rozmaite kolizje z innemi lub z sobą. Powstawaniem, przebiegiem i rozwiązywaniem tych kolizyj kierują negatywnie (zakazująco) lub pozytywnie (nakazująco) różne zbiory zasad czyli etosy. Stąd wniosek, że „właściwie całe wychowanie nie jest niczem innem, jak dążeniem do wytworzenia lub ustalenia się pewnego zachowania się wobec kolizyj społecznych“ (str. 57), zachowania się, opartego na pewnym etosie, który powinien być przeżywany myślowo, uczuciowo i chceniowo (czynnościowo), a punktem wyjścia dla wychowawcy powinno być w tej sprawie uświadamienie wychowankowi różnych form kolizyj, przyczem posługiwać się on może kolizjami rzeczywistemi, pomyślanemi i przewidywanemi.

W rozdziale III: Typy etosu (str. 94—108), orzekłszy na wstępie, że we współczesnej kulturze dadzą się odróżnić trzy zasadnicze rodzaje etosów: moralny, grupowy i państwowy, autor zajmuje się najpierw etosem moralnym i religijnym jako rozszerzeniem i wywyższeniem tegoż, a w rozdziałach IV: Etos grupowy (str. 109—130) i V: Etos państwowy (str. 131—180) poświęca sporo miejsca gruntownym rozważaniom owych innych etosów, przyczem wprowadza czytelnika w istotę i rozgałęzienie tych pojęć, wynikających z rozmaitych podstaw rozróżniania ich pojęciowych składników.

Jako istotną cechę każdego etosu podaje autor jego normatywność, bo ustala on związki, oparte na powinności; drugą cechą główną jest wartość zasad etosu, które muszą tworzyć organiczną całość o jednolitej budowie, a nie mogą być zlepkiem lub kompromisową kompilacją. Duch całości etosu daje możność dopełniania go jakąś nową zasadą integralną, potrzebną wobec nowych zjawisk. Etos jednostkowy, częściowy, obejmujący pewną sferę całości etosu, jest składnikiem etosu ponadjednostkowego, obejmującego całość.

W związku z tem rozważaniem autor wypowiada twierdzenie, iż wychowanie — to utrwalanie w wychowanku pewnego etosu ponadjednostkowego i wytwarzanie przeżycia go w sferze rozumowej, uczuciowej i woluntalnej. Jako najbardziej ogólny etos ponadjednostkowy góruje nad innemi etosami etos moralny, polegający na przezwyciężaniu własnej osobniczości

a na widzeniu i odczuwaniu u drugich własnej ludzkiej natury. Jest on podstawą humanitaryzmu, bo ogarnia ludzkość całą. Znamieniem jego jest też rozwojowość: dąży on do coraz wyższego poziomu w miarę postępu w pojmowaniu ideału czystego i doskonałego człowieczeństwa. Rozszerzeniem etosu moralnego jest etos religijny, który sięga jeszcze dalej, wyżej i głębiej, bo reguluje kolizje także między jednostką a samym etosem, pojmowanym jako absolut, jako siła metafizyczna, jako Bóg; wymaga on od każdej jednostki czci, wierności i wiary w jego niezmienność. Etos moralny (świecki czy religijny) pragnie zawrzeć w sobie czystą sprawiedliwość, a jego normy są formułowane ogólnikowo, żeby w każdym poszczególnym wypadku mogły być wypełniane treścią konkretną, dyktowaną przez myśli i uczucie, oraz przez zawsze żywy głos sumienia, który stanowi przymus wewnętrzny pod groźbą i karą wyrzutów tegoż, jako czynnika ponadjednostkowego i nadprzyrodzonego. Ponieważ etos moralny nie posługuje się sankcjami zewnętrznemi, a zwraca się do wewnętrznej strony człowieka i ocenia przedewszystkiem chęci, przeto nie jest on czynnikiem organizującym społeczeństwo. Tę rolę spełniają dwa inne etosy, któremi autor zajmuje się w osobnych rozdziałach. Rozpatrywanie znamion i właściwości etosu grupowego poprzedza on wnikaniem w pojęcie grupy, jako zespołu społecznego, który powstaje przez czynniki wewnętrzne i zewnętrzne.

W dalszym ciągu czwartego rozdziału przytacza autor rozróżnienia rodzajów grup i typów stosunków grupowych, przyczem wyraz *Gemeinschaft* oddaje on w języku polskim przez *Związek*. Etos grupowy wynika z rzeczywistych lub możliwych kolizyj między grupami lub w obrębie grupy, podkładem jego jest g r u p o w a s t r u k t u r a p s y c h i c z n a jednostki.

Idealny etos grupowy opiera się na pojęciu idealnego człowieka grupowego; odmienność ideałów, jakie może posiadać ten idealny człowiek grupowy, wpływa na zmianę treści etosu grupowego. Od etosu moralnego etos grupowy różni się następującemi cechami: myślenie empiryczne przeważa w nim nad myśleniem metafizycznem, znamionującem etos moralny; opiera się on na sankcjach empirycznych zewnętrznych, przyczem opinja publiczna stanowi rodzaj sankcji pośredniej między przymusem czysto wewnętrznym (sumieniem) a czysto zewnętrznym (kary fizyczne i materjalne); etos grupowy dąży zawsze do wyraźnego sformułowania swoich zasad w kodeksach, statutach, ustawach, regulaminach, przepisach itp., objawiając tendencję do legalizmu i formalizmu, który łatwo staje się bezdusznym, gdy ściśle i bezwzględnie baczy się tylko na to, co jest „napisane" z pominięciem istotnego ducha.

Następny rozdział V (str. 131—180) poświęcony rozważaniom e t o s u p a ń s t w o w e g o, zaczyna autor od twierdzenia, że brak nam powszechnie pojętego określenia, c o t o j e s t p a ń s t w o

i że ten termin jest bardzo trudny do dokładnego ujęcia. Jako składniki państwa podaje autor tylko:

1) tworzenie grupy społecznej, zbliżonej raczej do typu związku niż do typu społeczeństwa, do którego podobne jest ono przez idealność i nieokreśloność celów bądź dalekich, bądź bliskich,

2) obejmowanie ludności, osiadłej na pewnem określonem terytorjum, wskutek czego państwo stanowi w stosunku do niej formę przestrzenną,

3) wprowadzanie własnego nadrzędnego porządku prawnego i nadawanie mu charakteru przymusowego, wskutek czego państwo jest formą jurydyczną w stosunku do przynależnej do niego ludności; panują w niem jedno prawo i jedna władza, obowiązujące wszystkich.

Te trzy składniki autor uważa słusznie za niedostateczne do określenia istoty państwa, która — według niego — leży w rodzaju stosunków, stanowiących łączność między jednostkami, składającemi się na ludność państwa. Różne zapatrywania na rodzaj i treść tych stosunków wyrażają się w różnych teorjach, określających istotę państwa. Autor podaje i rozpatruje trzy typy tych teoryj oraz ich podtypy:

1. Teorje socjologiczne, z których jedne wyprowadzają owe stosunki z czynników zewnętrznych, pozapsychicznych, drugie zaś — z czynników wewnętrznych, psychicznych.

2. Teorje metafizyczne, będące nadbudową teoryj socjologicznych; jedne z nich mianuje autor organologicznemi (państwo, pojmowane jako żywy organizm), inne — spiritualistycznemi (państwo, pojmowane jako duch).

3. Teorja jurydyczna: istota państwa to jego porządek prawny: prawo—przymus—państwo to nierozerwalna jedność; państwo — to „aparat przymusu"; siła państwowa — to siła prawa.

Wykazawszy trudności, jakie sprawia określenie państwa, i przedstawiwszy różne jego pojmowanie, autor przystępuje do rozpatrywania etosu państwowego, który posiada następujące znamiona:

1. Dążenie do wyłączności: pragnie podporządkować sobie etos moralny i etosy grupowe, wskutek czego państwo staje się najintensywniejszym czynnikiem wychowawczym w stosunku do swoich obywateli. Jego prawo, instytucje, organa, urządzenia, zwyczaje tworzą dookoła człowieka atmosferę, której może on nawet nie dostrzegać, a która mimo to wpływa na niego i wychowuje go. Przez swój etos państwo jest ciągłym i powszechnym wychowawcą wszystkich bez wyjątku, ale ten wpływ wychowawczy może być powierzchowny przez ograniczenie się do zewnętrznego postępowania człowieka a nie ogarnianie jego duchowej treści (str. 173, 174, 178), co sprawia, że „ludzie najbardziej dla państwa obojętni, najłatwiej przystosowują się do nowego porządku państwowego" (str. 179).

2. Suwerenność, czyli najwyższa jego wewnętrzna autonomja w odniesieniu do jego powstawania, treści i sfery działania. Żąda on, żeby źródłem wszelkiego prawa było tylko prawo, określające system prawodawczy w państwie; wymaga on, aby zasady etosu nie zawierały w swej treści niczego, co byłoby względem niego obce i zewnętrzne; sferę działania wyznacza on sam sobie, ogranicza lub rozszerza je zgodnie ze swojemi własnemi zasadami.

3. Dążenie do wyraźnego sformułowania swoich zasad, które dotyczą legalnego i lojalnego zachowania się i postępowania człowieka, a nie „sumienia państwowego", ani „usposobienia państwowego"; grunt — to posłuszeństwo, postawa zewnętrzna.

4. Posługiwanie się głównie sankcjami zewnętrznemi czyli zewnętrzność przymusu. „Rezygnując z metafizycznego charakteru, pragnie on jednak — powiada autor na str. 180 — nabrać świętości i autorytetu, jakim się cieszy metafizyczny etos moralny, a często nawet zastąpić jego miejsce. Obowiązek przestrzegania dostojeństwa, powagi i nienaruszalności państwa jest włączony w etos państwowy, podobnie jak analogiczny obowiązek wchłania w siebie metafizyczny etos moralny". Podobnie też jak etos moralny, etos państwowy objawia dążenie do trwałości, wynikające z woli państwa do zachowania się w pewnej ustalonej formie, i stąd panujący etos państwowy daje się zastąpić nowym etosem z reguły tylko przez walkę, pochodzącą z zewnątrz lub z wewnątrz państwa.

Określiwszy główne typy etosów, na których opierają się kierunki wychowania, autor rozpatruje zachodzące między owemi etosami stosunki. W rozdziale VI: Stosunek różnych typów etosu do siebie (str. 181—191), wytwarza autor następujące możliwości, dotyczące etosu państwowego i etosu moralnego:

1. Całkowite podporządkowanie etosu państwowego etosowi moralnemu, jak to się dzieje w państwach teokratycznych.

2. Mogą zachodzić między niemi ciągłe ustępstwa, kompromisy, tarcia.

3. Etos państwowy usiłuje wyrugować etos moralny i zająć jego miejsce: „głowa i organa państwa nabierają charakteru instytucyj religijnych i zazwyczaj przyjmują rolę świeckich bożyszcz na ziemi a zasadnicze prawa państwa stają się niewzruszalnemi dogmatami" (str. 187).

Stosunek etosu państwowego do etosów grupowych może być następujący:

1. Supremacja etosu państwowego w postaci najszerszego etatyzmu: „państwo opanowuje wszystko i pozbawia jednostki ich indywidualności we wszystkiem, co bezpośrednio lub nawet pośrednio odnosi się do niego; poza życiem państwa zanika życie indywidualne, któreby nie stanowiło części jego życia i zachowało swoją samodzielność" (str. 188).

2. Stosunek między etosem państwowym a etosami grupowemi może być chwiejny — odbywa się kolejna supremacja etosów grupowych; wzajemne urabianie się państwa i społeczeństwa, tolerowanie się etosu państwowego i etosów grupowych, wreszcie w stosunku do innych typów etosu,

zwłaszcza etosu narodowego, etos państwowy okazuje się albo autokratycznym, co powoduje skostnienie i niebezpieczeństwo wstrząsów, pochodzących z zewnątrz, wskutek dążności zaborczych, albo liberalistycznym, dzięki czemu odbywa się w państwie ruch ewolucyjny, a jest ono odpornem nazewnątrz i ma dążenia pokojowe. Państwo o etosie liberalistycznym — dodaje autor — różni się zasadniczo od państwa o etosie autokratycznym, które wykazuje właściwości wprost przeciwne.

Po tych rozważaniach, które można traktować jako przygotowawcze i wstępne, przystępuje autor dopiero do aktualnego i obchodzącego wszystkich zagadnienia, któremu poświęca trzy ostatnie rozdziały: VII: Wychowanie państwowe (str. 192—219), VIII: Treść wychowania państwowego (str. 219—255) i IX: Srodki wychowania państwowego (str. 255—279), zaczynając od analizy celu, który formułuje tak:

Celem wychowania państwowego jest doprowadzić do tego, żeby człowiek był zdolny i umiał przeżywać etos państwowy w jego najgłębszej treści. Przeżywanie rozumowe polega na rozumieniu charakteru i ducha państwa, jego życia i losu; przeżywanie uczuciowe jest okazywaniem przywiązania i odczuwaniem rozumianych należycie zasad etosu państwowego jako motywów działania, przyczem miłość nie może być wymagana jako uczucie o skali zbyt wysokiej, do jakiej tylko wyjątkowe jednostki są zdolne, a uprawianie kultu osób, jako takich, a nie jako przedstawicieli i wyrazicieli etosu państwowego, poczytuje autor słusznie za postępowanie, które chybia właściwego celu. Przeżywanie czynne objawia się w postępowaniu zgodnem z literą prawa i z jego duchem, czyli w świadomem przenikaniu czynów człowieka duchem etosu państwowego i w wyrażaniu w nich zasad przeżywanych rozumowo i uczuciowo. Na patrjotyzm państwowy muszą się składać usposobienie i sumienie państwowe. Ponieważ wychowanie państwowe, jako takie musi mieć jakieś własne cele i jakąś własną treść, wynikającą z etosu państwowego, przeto kwestją zasadniczą jest to, w jakim stanie rozwoju znajduje się etos państwowy. Autor rozróżnia następujące możliwości:

1. Etos państwowy jest ukończony: w tym wypadku wychowanie państwowe może istotnie stać się zarazem najwyższym celem wychowania i objąć sobą wszystkie inne cele jako składniki.

2. Etos państwowy kształtuje się dopiero, ale ma już wyraźny charakter. W tym wypadku, tendencje państwowe zabarwiają poszczególne cele wychowawcze i odbywa się nastawianie wychowawcze na dalszy rozwój etosu w ustalonym kierunku.

3. Etos państwowy jest nieukończony i nie ma jeszcze ustalonej linji rozwoju. Wtedy wychowanie państwowe musi ograniczać się tylko do wdrażania wychowanków w pracę nad poszukiwaniem etosu państwowego i szukania współpracy nad

jego tworzeniem. W tym wypadku nie można kierować wychowania państwowego na takie tory, które nie odpowiadają stanowi rozwojowemu państwa.

W stosunku do wiedzy wychowanie państwowe objawia dwa zasadniczo różne sposoby postępowania: dodatni (pozytywny) stosunek występuje wtedy, gdy wychowanie opiera się na etosie państwowym liberalistycznym. Dla celów wychowawczych można w takim razie zużytkować wszelkiego rodzaju wiedzę zarówno zgadzającą się jak i niezgodną z etosem państwowym. Natomiast ujemny (negatywny) stosunek zachodzi wtedy, gdy wychowanie jest oparte na etosie państwowym autokratycznym. W takim razie traktuje ono wiedzę tendencyjnie, eliminuje z niej wszystko, co jest dla niego obojętne lub z niem niezgodne; ucieka się do naginania i fałszowania wiedzy, pozbawia ją wolności, prawdy i objektywności.

W forsowanem wychowaniu państwowem objawiają się następujące błędy:

1. Jednostronność w utrwalaniu treści (przesadny tradycjonalizm, konserwatyzm, prowadzący do skostnienia i marazmu) i wyłączność (fanatyczna skrajność, państwo wciska się w całe życie obywatela, krępuje go i narzuca mu się we wszystkiem tyrańsko i bezwzględnie, co wywołuje w nim ducha oporu przeciwko temu tyraństwu i takiej bezwzględności, a unifikowanie wszystkiego wprowadza też zastój i martwotę). Zacietrzewienie i zaślepienie partyjne stwarza tylko szkodliwe rozłamy i waśnie w życiu koleżeńskiem i rodzinnem; przy takiem postępowaniu zachodzi: u zwolenników fanatyzm, u przeciwników defetyzm.

2) Powierzchowność zamiast głębokości i rozległości. W takim razie urządza się demonstrowanie zewnętrznych objawów dla zapewnienia sobie spokoju lub przypodobania się; uprawiane przytem przez wielu sposoby, jak „kaznodziejska gderliwość" i „wystrzałowa patetyczność", chybiają celu.

Wytknąwszy formalny cel wychowania państwowego i wykazawszy jego zależność od stanu rozwoju, w jakim znajduje się etos państwowy, autor, rozpatrując w rozdziale następnym treść wychowania państwowego, wykazuje trudność wypełnienia formalnego celu wychowania państwowego jakiemiś cnotami konkretnemi, wyrażającemi etos państwowy i przeto specjalnie państwowemi, które nie byłyby bądź ogólnemi cnotami moralnemi, jak sprawiedliwość, uczciwość, życzliwość, pracowitość, wytrwałość itp., bądź zwykłemi cnotami grupowemi, jak solidarność, karność, słowność itp., bądź cnotami charakterystycznemi tylko dla pewnego etosu państwowego, jak np. pacyfizm, militaryzm, serwilizm itp. Rozpatrując cnoty, wymieniane przez niektórych teoretyków jako specjalnie państwowe, autor dowodzi, iż te cnoty

(poczucie odpowiedzialności następczej czy przewidującej, zdyscyplinowanie całego człowieka przez państwo, wola dla siły państwa, wola dla prawa i poczucia prawa, wierność dla narodu, albo wierność dla ziemi ojczystej) mogą być cnotami formalnemi także i dla innych rodzajów wychowania np. moralnego albo grupowego, lub narodowego. Cnotą formalną jest wymieniany też często obowiązek pracy kulturalnej, bo sam przez się nie mówi on wcale o tem, jaką szczegółową treść polityczną mamy poddawać w wychowaniu wraz z kulturą. Z tych wywodów wysnuwa autor ważne twierdzenia:

1) że wychowanie państwowe apolityczne, tj. ograniczające się tylko do formalnych cnót państwowych, jest z konieczności ogólnikowe i puste;

2) że tylko wychowanie państwowe polityczne może wytwarzać cnoty państwowe o treści określonej, związanej ściśle z charakterem państwa i jego aktualnym etosem. A ponieważ wychowanie może poługiwać się tylko wypadkami szczegółowemi, więc brak określonej treści w cnotach formalnych staje się dla praktyki wychowawczej zasadniczą przeszkodą do wprowadzania w czyn jakiegoś wychowania państwowego apolitycznego, tj. posiadającego tylko cel formalny i napełnionego cnotami tylko formalnemi.

Wychowanie państwowe rzeczywiste musi być więc polityczne, lecz może mieć pozór apolitycznego i nie być odczuwane jako polityczne, jeżeli konkretna treść cnót, wyrabianych przez wychowanie, jest powszechnie uznawana i nie spotyka się znikąd ze sprzeciwem, wskutek tego, iż żadna większa siła nie wysuwa odmiennego etosu państwowego wraz z innemi cnotami państwowemi szczegółowemi i przeto politycznemi. Wychowanie państwowe może nie wprowadzać polityki do szkoły, jeżeli idea państwowa jest wyraźnie uświadomiona i jeżeli w państwie narodowem etos państwowy jest utożsamiony z etosem narodowym tak, iż zasady, jakiemi kieruje się naród, stają się zasadami, jakiemi kieruje się państwo. W tym wypadku niema żadnych wątpliwości, jakie właściwości cielesne i duchowe powinien posiadać obywatel, a wychowanie państwowe może się odbywać zupełnie dobrze poza szkołą, gdyż etos państwowy jest zgodnie realizowany przez wszystkich i młodzież żyje wciąż w jego atmosferze, wskutek czego pozaszkolny wpływ wychowawczy jest bardzo silny.

Ponieważ w sprawie wychowania bardzo ważną kwestją jest jego skuteczność, która w znacznej mierze zależy od tego, jaki oddźwięk dany kierunek wychowania znajduje w psychice młodzieży, więc na szczególną uwagę zasługują odnośne twierdzenia autora, iż młodzież łatwo przejmuje wielkie hasła państwowe, religijno-moralne, kulturalne, gospodarcze i ustrojowo-społeczne,

pragnące objąć cały świat, całą ludzkość... — mocarstwowe dążenia takiego państwa, które chce odegrać rolę potęgi światowej, podporządkować inne państwa swojemu etosowi, jako najwyższemu, najdoskonalszemu i najodpowiedniejszemu dla ludzkości. Uważanie swojego etosu państwowego za etos moralny ludzkości i utożsamianie swojego wychowania państwowego z wychowaniem moralnem, albo nadawanie swojemu etosowi państwowemu znamion etosu religijnego przez oparcie idei państwowej na podstawach metafizycznych, wszystko to znajduje łatwy oddźwięk w strukturze psychicznej młodzieży, bo okazuje ona szczególną podatność dla wszystkich myśli, uczuć i haseł, połączonych z ekspansją państwa: mieć państwo imponujące innym, państwo propagandowe, chcące rozpowszechnić i utrwalić swoją ideę nawet w całym świecie.

Im idea państwowa jest szersza, tem łatwiej porywa ona młodzież i zapala ją do takich etosów, które chcą objąć ludzkość i świat, które mają w sobie element siły i uniwersalizmu; natomiast okazuje się obojętną dla etosów ciasnych, egocentrycznych, wysuwanych przez grupy nieliczne i słabe. Jeżeli państwo staje się najdoskonalszą i najwyższą formą życia narodu a etos państwowy jest całkowicie przeniknięty przez etos narodowy, to każdy obywatel uważa wychowanie narodowe za najodpowiedniejsze i stąd wydaje mu się ono być apolitycznem. Jeżeli zaś państwo nie jest narodowe, to wyodrębniają się określone cele wychowania narodowego, mianowicie: poznanie i wżycie się przez młodzież we wszelkie strony i objawy kultury narodowej, obejmującej materjalne i gospodarcze dobra narodowe, umysłowe i społeczne. Przeżywanie etosu narodowego, tradycji, zwyczajów, sposobu życia, światopoglądu, nauki, sztuki, prawa, religji, majątku, gospodarki narodowej nie jest wtedy zarazem i przeżywaniem etosu państwowego. Natomiast w państwie narodowem zachowywanie i wyrabianie rysów charakteru narodowego, mających znaczenie dodatnie dla całości narodowej, — wychowywanie dla etosu narodowego, pokrywa się z wychowywaniem dla etosu państwowego, skoro odbywa się ekspansja etosu narodowego na całość życia w państwie, a państwo narodowe jest organem tej ekspansji. Wskutek powyższego wychowanie narodowe staje się łatwo nacjonalistycznem: wszystko sobie podporządkować i oddać na swe usługi; narzucić swoją narodowość, uczynić swoje idee narodowe motywem przewodnim w życiu innych narodów, nawet całej ludzkości, objąć członków danego narodu, znajdujących się w innych państwach, zająć sąsiednie lub inne terytorja, uważane za potrzebne lub konieczne dla rozwoju i życia narodu. Idea narodowa zostaje połączona z ideą państwa mocarstwowego, a przez tę ekspansywność państwo narodowe przechodzi drogą zaborczą w państwo naro-

dowościowe i wtedy powstają znowuż powikłania między zagadnieniem wychowania państwowego a zagadnieniami wychowania narodowego. Ale jeżeli naród, żyjący w obrębie danego państwa, nie może pokrywać swoich dążeń narodowych z dążeniami państwa, to występuje separatyzm państwowy: oderwać się, posiąść własne państwo.

Autor wymienia trzy typowe przypadki układania się stosunku między etosem państwowym a etosami narodowemi:

1. Ogromna przewaga jednego narodu nad innemi pod każdym względem słabszemi i wielka jego siła asymilacyjna sprawia, że wychowanie państwowe może być oparte na etosie przodującego narodu, skutek zaś jest taki, iż następuje wynarodowienie słabszych.

2. Ponad poszczególnemi narodowościami odbywa się wytwarzanie narodowości politycznej o charakterze państwowym. Etos państwa może być utożsamiany z etosem nowej ponadnarodowości, zachowując swoją odrębność w stosunku do etosów wszystkich poszczególnych narodów, których tendencje nacjonalistyczne mogą zostać przygaszone i zniwelowane przez interesy gospodarcze i stanowe, przez wspólne i trwałe niebezpieczeństwo, przez wspólne warunki geograficzne i przyrodnicze itp. Wychowanie państwowe staje się wtedy wychowaniem dla nowego etosu ponadnarodowego, przyczem trzeci cel wychowania narodowo-państwowego, jakim jest ekspansywność narodowa, jest jak najusilniej zwalczany.

3. Jeżeli państwo jest narodowościowe a idea państwowa jest silna o wielkiem rozpięciu, to następuje całkowite zaprzeczenie wychowania narodowego wobec tendencji do wytworzenia państwa beznarodowego lub międzynarodowego. Etos państwowy przeciwstawia się każdemu z etosów narodowych, wszystkie cele wychowania narodowego są usuwane przez cele wychowania państwowego. Kultura narodowa traci jakikolwiek wpływ na kierunek myślenia państwowego, utrzymywanie i rozwijanie charakteru narodowego, rozbudzanie sił dla ekspansji narodowej mają w tym wypadku oczywiście całkiem zniknąć.

Wielkie trudności nasuwa ustalenie stosunku wychowania państwowego do narodowego, gdy żadna z poszczególnych narodowości nie może wziąć zdecydowanie góry nad innemi, — gdy nie powstaje jakaś ponadnarodowość, i gdy państwo nie posiada tak silnej idei, aby na jej podstawie mogło dążyć do usunięcia poczucia odrębności narodowych i do przemiany ich w jedność państwową. Wtedy etos takiego państwa jest chwiejny i zmienny, nie ma określonej linji rozwoju, nie zajmuje też jakiegoś zdecydowanego stanowiska względem poszczególnych narodo-

wości — a ten liberalistyczny kierunek etosu państwowego nie może być przeprowadzony konsekwentnie, ponieważ państwo narodowościowe o liberalistycznem nastawieniu w stosunku do etosów narodowych musi czasami występować wobec nich autokratycznie, chcąc przezwyciężyć ich separatyzm. Chwiejność i nieokreśloność stosunku wychowania państwowego do narodowego objawia się szczególnie wtedy, gdy jednocześnie wysuwa się postulat tolerancji dla wychowania narodowego a zwalcza się ekspansję narodową przeciw istniejącej całości państwa. Pozostawianie swobody wychowywania dla kultury narodowej i dla charakteru narodowego, a przeciwstawianie się ekspansji narodowej i separatyzmowi staje się niemożliwem do przeprowadzenia konsekwentnie. W y c h o w a n i e n a r o d o w e m o ż e z n a l e ź ć s i ę w i ę c w p e ł n e j s p r z e c z n o ś c i w z g l ę d e m w y c h o w a n i a p a ń s t w o w e g o wskutek pewnej zasadniczej różnicy pochodzenia ich celów: cele wychowania narodowego są pokrewne celom wychowania moralnego, bo mają źródło naturalistyczne, przyrodzone; natomiast cele wychowania państwowego mają źródło racjonalistyczne w racjonalistycznej stronie człowieka. Państwo jest organizacją sztuczną, naród zaś uważa się za naturalną społeczność ludzką. Stąd ten sam naród może częściej i bardziej dowolnie zmieniać formy bytu państwowego i etos państwowy, niż swój charakter i kulturę narodową. — Etos państwowy jest czemś odrębnem od etosu moralnego i narodowego, i dopóki istnieje etniczne i polityczne zróżnicowanie ludzkości, dopóty musi istnieć różnica między etosem moralnym a państwowym i społecznym (narodowym), a „kto pragnie widzieć w sobie coś więcej, niż państwowca i narodowca, ten nie może się zgodzić na owładnięcie etosu moralnego przez etos państwowy i narodowy" (str. 165).

Ś r o d k i w y c h o w a n i a p a ń s t w o w e g o dadzą się — według autora — podzielić na pewne grupy i typy:

a) rzeczywiste współdziałanie młodzieży w różnego rodzaju pracach o charakterze państwowym,

b) uczestniczenie w ceremonjach,

c) środki intelektualistyczne.

Przy stosowaniu pierwszej grupy środków wymagana jest postawa czynna wychowanka, połączona z bezpośredniem działaniem, które może być oparte na zastosowaniu zasad szkoły pracy do specjalnych celów, jakie musi mieć wychowanie państwowe. W tym wypadku program wychowawczy należy tak ułożyć, aby przez przeżycie różnych odcinków etosu państwowego dać sposobność do wyczerpania dużej jego części. Ten środek wychowania państwowego może być stosowany w różnych odmianach. Najskrajniejszą odmianą współdziałania młodzieży w pracach

o charakterze państwowym jest wciąganie jej bezpośrednio w polityczne życie państwa (wiece, zebrania, propagandę, egzekwowanie jego idei, spełnianie pewnych dostępnych funkcyj publicznych itp). Takie postępowanie wychowawcze ma wybitne znamiona okolicznościowości i aktualności.

Często zachodzi jednak konieczność ograniczania tej skrajnej formy: zastępowanie udziału czynnego raczej udziałem biernym. Ze względu na poziom rozwojowy młodzieży aktywne wychowanie państwowe usuwano w pewnych epokach całkowicie z horyzontu szkolnego. Łagodniejszą formą rzeczywistego współdziałania młodzieży w sprawach państwa jest wprowadzanie młodzieży w czynne życie społeczne, łączące się z polityką pośrednio w organizacjach filantropijnych, oświatowych, gospodarczych, obronnych, ochronnych itp. Działalność w organizacjach społecznych nabiera szczególnego znaczenia, gdy daje się połączyć ze zwykłą pracą szkolną, gdy nauka szkolna wpływa na pracę w organizacjach przez to, że zagadnienia, badania, wogóle wiedza nabywana w szkole znajduje zastosowanie na terenie pracy organizacyjnej: usprawnia ją i podnosi na wyższy poziom, a sama praca w organizacjach może wysuwać ze swej strony wiele zagadnień teoretycznych i oddziaływać pobudzająco na szkolną naukę. Taka możność stosowania wiadomości teoretycznych do celów praktycznych uświadamia ich użyteczność, pokazuje związek nauki z życiem, stwarza podkład uczuciowy dla nauki teoretycznej. Ważną rolę w tym czynnościowym współdziałającym sposobie wychowania państwowego grają niewątpliwie gminy i państwa szkolne, gdy do zagadnień gminy szkolnej przyłącza się pewne zagadnienia państwowe i gdy gminie szkolnej nadaje się ustrój i urządzenia, spotykane w państwie, z czem, (jak to autor zaznacza), należy być jednak ostrożnym, mając to na uwadze, że podobieństwo gminy szkolnej do organizacji państwowej jest tylko częściowe i nieścisłe. Druga grupa środków, polegająca na praktykach ceremonjalnych, obejmuje następujące podgrupy: formy słowne, ruchowe, wygląd osoby, przedmioty symboliczne, sam sposób prowadzenia życia.

W sprawie posługiwania się tą grupą środków wychowawczych czyni autor następujące trafne zastrzeżenia:

Formy ceremonjału muszą być trwałe, ogólnie uznawane i ogólnie praktykowane, bo tylko wtedy mogą one nabrać znaczenia symbolów dla pewnych zbiorowych przeżyć psychicznych. Przeżycia, związane z praktykami ceremonjalnemi — dzięki swemu głównie emocjonalnemu charakterowi — mają szczególniejsze znaczenie dla wychowania w etosie pewnego zespołu i dlatego posługiwanie się środkami ceremonjalnemi było stosowane od wieków gwoli zespolenia jednostki z całością i jej etosem.

Praktyki ceremonjalne zajmują w wychowaniu państwowem miejsce pośrednie między bezpośrednią aktywnością a środkami intelektualistycznemi i przeto muszą być one z obu stron dopełniane: przez rozumowe przeżywanie i przez czynne spełnianie. Stosowanie praktyk ceremonjalnych nasuwa w praktyce wychowawczej nieraz trudności z powodu krytycyzmu młodzieży starszej, z czem trzeba bardzo się liczyć, bo uczucia i wzruszenia muszą być doznawane bez krytycznych refleksyj, i przeto należy unikać przesadnej dokładności, drobiazgowości, teatralności i sztuczności w wykonywaniu owych praktyk, a przedewszystkiem unikać trzeba uprawiania kultu ceremonjału gwoli niego samego, kultu połączonego z pustką duchową.

Słusznie też autor wobec tego zaznacza, że zabieganie dokoła obrzędów i uroczystości państwowych niezawsze jest wyrazem rzetelnych uczuć dla państwa. Często główną pobudką są tu uczucia egotyczne: chęć odznaczenia się, zjednanie sobie władzy, zdobycia spokoju dla szkoły; a poddawanie się ceremonjałowi, którego w gruncie rzeczy nie uznaje się i który uważa się za dziwaczny, nie może nigdy wzbudzić kultu dla tych wartości, które ten ceremonjał symbolizuje (str. 272).

Środki intelektualne polegają na teoretycznem i rozumowem rozważaniu spraw państwa: punktem wyjścia jest tu rozumowe poznawanie państwa, a stąd droga do przeżywania go uczuciowo i czynnie.

W programie szkolnym „propedeutyka polityczna" może stanowić albo ośrodek koncentrujący w sobie zagadnienia wychowania państwowego, występujące w poszczególnych przedmiotach szkolnych, albo też stanowić kryterjum dla samego programu, decydując o wyborze i uwzględnianiu takiego materjału, który może przysłużyć się wychowaniu państwowemu. Intelektualistyczne środki wychowania mogą występować w dwu odmianach: albo bierze się sprawy bieżące i szczegółowe zgodnie z postulatem uwspółcześniania nauki szkolnej, przyczem bardzo ważną rolę grają osobiste zalety nauczyciela-wychowawcy, jego takt, równowaga, znajomość młodzieży, wyrozumienie jej, sugestywny wpływ na nią, dokładność i wielostronność w ujęciu zagadnienia, oświetlenie go z różnych punktów widzenia itp., albo też bierze się do rozpatrywania tylko zagadnienia ogólne, nie posiadające charakteru aktualności bezpośredniej. Ważny wzgląd przemawia za rozpatrywaniem ogólnych zagadnień państwowych: wznosi ono ponad aktualne potrzeby i spory, osłabia działanie wszystkich chwilowych i przypadkowych czynników, które zjawiają się jako przeszkody do objektywnego osądzania spraw, związanych z bieżącem życiem państwa.

W praktyce wychowawczej muszą zachodzić różne kombinacje środków.

Wychowanie przez czynną współpracę w sprawach państwa może być stosowane przedewszystkiem tam, gdzie etos państwowy jest już wyraźnie określony i traktowany jako niezmienny, niezależny ani od zewnętrznych ani od wewnętrznych konjuktur politycznych.

Wychowanie zaś przez praktyki ceremonjalne może odbywać się szczególnie tam, gdzie etos państwowy jeszcze się nie skrystalizował i gdzie przeto zachodzi potrzeba ujmowania niejasnego jeszcze etosu państwowego w symbole osób lub urządzeń, albo też rozpowszechniania i utrwalania jego, jeżeli dotąd nie jest on utrwalony i powszechnie uznany. W tych warunkach ceremonjalizm staje się przeważającym środkiem wychowawczym.

Wreszcie intelektualistyczne środki wychowawcze powinnyby być stosowane przedewszystkiem tam, gdzie etos państwowy jest jeszcze w rozwoju, a do pracy nad zagadnieniami państwowemi jest powołany cały naród: „uczuciowej walce politycznej przeciwstawia się rozwagę rozumową, — wznosi się umysły ponad subjektywny poziom myślenia, — pokazuje się w objektywny sposób rozwojową drogę etosu państwowego". „Nauka obywatelska" lub „propedeutyka polityczna" staje się tu oparciem dla wychowania państwowego.

Które z twierdzeń i wywodów autora, dotyczących etosu i środków wychowania państwowego, odnoszą się do naszego państwa i które środki należałoby stosować w panujących u nas stosunkach, to już sam czytelnik musi wymiarkować i sam też według swojego uznania musi wyciągnąć dla siebie pewne wskazówki praktyczne z tego dzieła, które w każdym razie powinno wpłynąć na rozszerzenie i pogłębienie sposobu myślenia o zagadnieniach wychowawczych wśród naszych sfer pedagogicznych.

*
* *

Aby więc utorować drogę do pełnego zaznajomienia się z omawianem dziełem — teoretycznem i wybitnie klasyfikatorskiem — napisanem przez wytrawnego dydaktyka i logika, uważałem za rzecz pożyteczną podać tutaj, na łamach *Przyjaciela Szkoły*, takie szczegółowe streszczenie sprawozdawcze przy użyciu prawie wyłącznie własnych słów autora. *)

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

---

*) Język, w jakim autor *Podstaw wychowania państwowego* swoje i cudze myśli wyraził, jest naogół czysty i prawidłowy, a styl jasny, prosty i zwięzły, lecz trafiają się i niepotrzebne powtarzania i wyrażenia pleonastyczne. Szata wydawnicza książki (druk, korekta i papier) jest bez zarzutu. Autor.

UWZGLĘDNIANIE WŁAŚCIWOŚCI ROZWOJOWYCH MŁODZIEŻY OBOJGA PŁCI PRZY NAUCZANIU ŁĄCZNEM.

Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 lutego 1932 r. w art. 11 głosi, że „szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne... podstawy wykształcenia ogólnego“. Otóż nauczyciel, mając dać młodzieży te podstawy ogólnego wykształcenia, odpowiadające i jej wiekowi i rozwojowi, winien znać dokładnie i wiek i rozwój tejże młodzieży. Wiek poznać nie przyjdzie mu trudno, rozporządza bowiem dokładną datą urodzenia każdego ucznia. Ale chodzi przedewszystkiem o rozwój: duchowy i fizyczny. Jak ten rozwój się przedstawia, jakie przechodzi fazy itd., wie o tem każdy wychowawca, czy to ze studjów seminarjalnych, czy to z pogłębienia tychże drogą dalszego kształcenia się i praktyki szkolnej, wśród której przyszło mu uczyć w różnych oddziałach, w różnych typach szkół pod względem organizacyjnym.

W niniejszym artykule chodzi nam o zwrócenie uwagi nauczyciela na te oddziały, do których uczęszczają razem i chłopcy i dziewczęta w pełnych szkołach 7-kl. koedukacyjnych w niektórych miastach, lub w szkołach 7-kl., lub niżej zorganizowanych w bardzo wielu miejscowościach Polski, gdzie koedukacja jest przymusowa, a to z braku odpowiedniej liczby młodzieży do utworzenia osobnych oddziałów co do płci.

Według obecnie przyjętego podziału na okresy w rozwoju fizycznym, drugą fazą w tymże rozwoju jest wiek t. zw. szkoły powszechnej tj. od 7 do 14 lub 15 roku dla chłopców, a od 7 do 12 lub 13 roku dla dziewcząt. Jest to t. zw. w pedologji chłopięctwo względnie dziewczęctwo. W tej fazie wzrost, waga, obwód klatki piersiowej itp. różny jest u chłopców i u dziewcząt. I tak co do wzrostu (bierzemy dane na podstawie badań w tym kierunku młodzieży w polskich szkołach) chłopcy są wyżsi niż dziewczęta. To samo można powiedzieć o wadze, ale tylko do 12 roku: od tego bowiem roku życia dziewczęta biorą górę nad chłopcami, co jest zupełnie zrozumiałe z punktu fizjologji. Rozszerzalność klatki piersiowej czyli amplituda, jak również i pojemność płuc przemawia nadal na korzyść chłopców w tymże okresie.

Wiemy również z teorji a przedewszystkiem z praktyki, że rozwój duchowy przeważnie zależy od rozwoju fizycznego, i że między fazami czy okresami rozwoju fizycznego a fazami czy okresami rozwoju duchowego zachodzi ścisły związek t. zw. antagonizm. Antagonizm przejawia się w ten sposób, że gdy rozwój fizyczny postępuje, to rozwój duchowy słabnie, niejako wstrzymuje się kosztem tamtego rozwoju. Dzieje się i odwrotnie,

co jest zupełnie zrozumiałe. Nadmiar energji potrzebny do rozwoju duchowego czerpie organizm z energji rozwoju fizycznego i odwrotnie. Trafiają się jednak chwile, gdzie rozwój fizyczny i duchowy są w równowadze względnej. Wtedy to pozostałość energji — o ile jest — z rozwoju fizycznego, może być zużyta na korzyść rozwoju duchowego. To, cośmy wyżej powiedzieli o antagonizmie i o wpływie na rozwój fizyczny czy duchowy, oparte jest na ścisłych badaniach pedologów, np. Claparède'a, Mercante'a i innych. Musimy tutaj zrobić pewne zastrzeżenia. Nie należy bowiem twierdzić, że istnieje ten antagonizm między inteligencją*) a siłą mięśni czyli siłą fizyczną. Znane są wypadki, że chore, słabowite dziecko odznacza się wybitną inteligencją, np. Wyspiański. Te przypadki obserwuje bezpośrednio każdy nauczyciel.

Oprócz wyżej wymienionych cech anatomicznych między chłopcem a dziewczynką, tyczących się wzrostu, wagi, klatki piersiowej i pojemności płuc, należy zwrócić uwagę na budowę kości, jak np. miednicy, czaszki, na różnicę rozwoju mięśni, podskórnej tkanki tłuszczowej, różnice płciowe, dotyczące budowy narządów rozrodczych i narządów z niemi skorelowanych bezpośrednio, jak np. głos itd.

A teraz zastanówmy się, jakie są różnice w cechach fizjologicznych między chłopcem a dziewczynką. Są różnice i to dość poważne. Należą do nich przedewszystkiem: różnica w tętnie serca, w przeciętnej liczbie krwinek czyli ciałek czerwonych w jednostce objętości krwi, w ciepłocie ciała, w rytmie i mechanizmie ruchów oddechowych itd.

O ile cechy anatomiczne czy fizjologiczne względnie różnice między temi cechami są ważne i winien je mieć zawsze na uwadze nauczyciel, to uważamy, że najważniejsze jest zwracanie uwagi na różnicę cech psychicznych między chłopcami a dziewczętami.

I o tę różnicę cech psychicznych chodzi nam przedewszystkiem w pedagogji. Na podstawie doświadczeń przekonano się, że dziewczęta odznaczają się większą niż chłopcy pobudliwością, reagują inaczej na bodźce, mają inne cechy pamięci, inny kierunek skojarzeń itp. I tutaj dochodzimy do sedna rzeczy.

Nauczyciel wytrawny i zdający sobie sprawę z tego, co wyżej przedstawiliśmy, a posuwający się z całym oddziałem „zwartym frontem" ku celowi, jak powiada Nawroczyński, a który to cel zakreśla wyraźnie program ministerjalny, kiedy uczy samych chłopców lub same dziewczęta, dobierze odpowiednią metodę,

*) „O inteligencji" patrz *P. S.*, Nr. 20 z dnia 20 grudnia 1932 r. tegoż autora. Red.

uprzystępni i przyswoi zakreślone planem wiadomości, uwzględni, jeżeli czasem i pamięć zawiedzie; użyje nie tych, to innych bodźców, np. celem skupienia uwagi lub w podobnych wypadkach. Słowem osiągnie cel: młodzieży nie zniechęci do dalszej pracy jak również przy pokonywaniu trudności, a nie łamiąc jej psychicznie, odda dobrą usługę i samej młodzieży i społeczeństwu.

O wiele trudniejszą sprawę będzie miał nauczyciel w oddziale mieszanym, koedukacyjnym.

Tu, sądzimy, winien mieć pozornie nierówną miarkę: inną dla młodzieży płci męskiej, a inną dla młodzieży płci żeńskiej. Mówimy i podkreślamy najwyraźniej o pozornej nierówności miarki, gdyż wysiłek umysłowy winien być ten sam, największy *in potentia* u danego ucznia czy uczenicy. Nauczyciel, idąc i w tym oddziale „zwartym frontem", dojdzie do celu pod warunkiem, że zindywidualizuje materjał naukowy, metodę, wymogi względem uczniów lub uczenic (i to zależnie nietylko od wieku, ale przedewszystkiem od rozwoju fizycznego i duchowego) i cel osiągnie. To zindywidualizowanie wymaga jednak bardzo dużo pracy i to bardzo zmudnej, ciężkiej, wytrwałej. Pewną usługę oddadzą nauczycielowi nietylko dobrze prowadzone karty indywidualne młodzieży, ale przedewszystkiem dalsze studja pedologiczne, jak również studja dzieł przyrodniczych, a przedewszystkiem biologicznych.

Na wstępie potrąciliśmy o koedukację w większych miastach nawet tam, gdzie mogłoby się bez niej obejść zupełnie, a byłoby to zgodne z okólnikiem Ministerstwa W. R. i O. P. z r. 1923. Okólnik ten najwyraźniej zaznacza, że szkoły winny być rozdzielone co do płci, o „ile warunki lokalne na to zezwalają". Sądzimy przeto, że Ministerstwo właśnie miało na myśli te trudności w nauczaniu, na jakie nauczyciel natrafi i które musi pokonywać w tym okresie rozwojowym, o którym wyżej pisaliśmy. Nie wypowiadamy żadnej opinji o wartości wychowawczej koedukacji: poglądy są różne, opinje nieustalone.

Wyżej wspomnieliśmy, że studja dzieł nietylko pedologicznych, ale i dzieł przyrodniczych a szczególnie biologicznych oddadzą nauczycielowi duże usługi w materji, poruszonej w tym artykule. Stwierdzamy (a to na podstawie przeglądania bibljotek „podręcznych" nauczycielskich, czy też „powiatowych", lub „ogniskowych" itp.), że w nich właśnie znajduje się dzieł z tej dziedziny niewiele. A jeżeli się i znajdują, to nie mają licznych zwolenników i czytelników. A wiemy, że baczniejsze zwrócenie uwagi dopiero w ostatnich czasach na specyficzne właściwości fizyczne i psychiczne dziecka pchnęło pedagogikę na nowoczesne tory. Minęły już bezpowrotnie czasy, kiedy to młodzież w szkole traktowano jako materjał według jednego wzoru i tego samego

stempla. Dzisiaj nietylko wysunęło się hasło budzenia, rozwijania i wzmacniania wewnętrznych, ukrytych sił i zdolności dziecka według jego właściwości i możliwości rozwoju, ale powstała przedewszystkiem świadomość u wychowawców- nauczycieli, że to jest właściwa droga. A ta droga nazywa się indywidualizowanie tak w nauczaniu jak i w wychowaniu na podstawie studjów.

Czemże jest dziecko? Tworem przyrody, żywym, rozwijającym się według praw natury.

Uważamy również, że nietylko znajomość, ale i pogłębianie takich działów, jak np. pojęcie i definicja życia i śmierci, regeneracja i transplantacja, dziedziczność, płciowość, organizm jako całość itp. oddałyby nauczycielowi bardzo wielkie usługi.*)

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

CZY SZKOŁA MOŻE ZMUSZAĆ DZIECI I ICH RODZICÓW DO LECZENIA WZGL. DO ZAPOBIEGANIA CHOROBOM?

Obecna medycyna społeczna i higjena biorą sobie za zadanie zapobieganie chorobom jako też chronienie ludzi od zakażeń i w tym celu uciekają się one nieraz do surowych nawet przepisów sanitarnych, mających dobro ogółu na celu, co znowu nieraz stoi w kolizji z dobrem i wygodą jednostki, którą ewentualnie władze mogą nawet zmusić do leczenia się względnie izolować, jeżeli zachodzi obawa, że przez tę jednostkę może choroba się rozszerzać. I w szkołach stosujemy podobne zarządzenia a to w celu zwalczania ostrych chorób zakaźnych, łatwo udzielających się np. szkarlatyny i dyfterji. W takich wypadkach dezynfekujemy klasę, wstrzymujemy rodzeństwo chorego od uczęszczania do szkół, a ewentualnie chorego umieszczamy w szpitalu, gdy warunki domowe nie pozwalają na izolację.

W innych wypadkach szkoła może zmuszać dzieci do leczenia się niejako w sensie negatywnym tj. nie dozwala choremu dziecku

*) Dla Czytelników, interesujących się bliżej zagadnieniem koedukacji, podajemy nieco literatury: Centnerszwerowa R.: *O wspólnem obu płci kształceniu w szkole średniej.* (Warszawa 1905). — Nawroczyński B.: *Higjena sposobu i organizacji nauczania.* (Rozdział o koedukacji w *Higjenie szkolnej.*) — Baley S.: *Czy i o ile dzisiejsza nasza wiedza o różnicy psychiki mężczyzny i kobiety daje podstawę do różnicowania szkół męskich i żeńskich.* (*Muzeum* r. XLIII, zesz. 4.) Przytaczamy też opinję byłych wychowanków Państ. Gimn. Koedukacyjnego im. St. Czarnieckiego w Chełmie Lub. o wartości systemu w ujęciu dyr. zakładu: „Byli wychowankowie zgodnie uważają koedukację za najlepszy system wychowawczy, a szkołę koedukacyjną za najlepsze przygotowanie obywatela do życia w społeczeństwie. Dawni wychowankowie, mieszkając niejednokrotnie w miejscowościach oddalonych, kierują do naszej szkoły rodzeństwo i uczniów, przywiązując szczególną wagę do naszego systemu wychowawczego". Red.

chodzić do szkoły tak długo, póki nie pozbędzie się danej wady albo nie wyleczy się. Tak np. postępujemy przy zabrudzeniu, chorobach skórnych, zwłaszcza świerzbie i wyrzutach na włosach i czaszcze itp. Wtedy więc nie pozwalamy dziecku chodzić z obawy, by nie przeniosło cierpienia na inne dzieci, a zarazem samo się wyleczyło. Nieraz jednak trzeba tutaj jeszcze interwenjować w domu, posyłając tam higjenistkę, która nierzadko sama musi dziecko oczyścić, względnie zabrać do kliniki lub poradni celem leczenia. Rodzice bowiem twierdzą, że nie mają na to czasu, albo że nie chodzi tu o żadną chorobę.

Zmusić też szkoła do leczenia dziecka może rodziców, żądając w razie dłuższej nieobecności z powodu choroby poświadczenia lekarza o rodzaju cierpienia. Kosztami rodzice usprawiedliwiać się tu nie mogą, albowiem lekarze kasowi i miejscy wystawiają świadectwa za darmo, o ile byli do chorego wzywani. Natomiast szkoła nie może wprost narzucać lub zmuszać rodziców do szczepień ochronnych przeciwko chorobom zakaźnym za wyjątkiem jednej ospy, (żąda się tu przy wpisie świadectwa szczepienia). Można jednak do wszystkiego dojść drogą pośrednią. Tak np. w Krakowie tego roku zmusiliśmy rodziców wielu dzieci w ten sposób do szczepienia przeciw szkarlatynie i dyfterji, że wydało się rozporządzenie, iż tylko te dzieci będą przyjmowane na kolonje, które poddadzą się szczepieniu. W ten sposób wyszczepiliśmy zupełnie bez oporu kilkaset dzieci, a rodzice nawet byli zmartwieni, gdy lekarz jakiego dziecka z powodu wątłego zdrowia nie chciał zaszczepić.

Natomiat nigdy nie można dziecka leczyć bez wiedzy i zezwolenia rodziców, bo nieraz mają oni potem wielkie pretensje do szkoły względnie lekarza, choćby nawet zabieg dziecku pomógł np. usunięcie migdałków, jakichś narośli itp. Podobnie nie można nigdy skierować dziecka bez porozumienia się z rodzicami do zbadania stopnia inteligencji lub sprawności stanu umysłowego.

Zamiast zmuszania, jako też leczenia dzieci niejako przemocą, lepiej jednak jest, gdy szkoła albo lekarz uświadamia często rodziców o stanie zdrowia dzieci, leczeniu chorób i zapobieganiu tymże względnie uodparnianiu, jako też, gdy zachęca się rodziców, by o ile możności byli obecni przy badaniu dzieci. Wtedy polecenia lekarzy nie natrafiają na żadne trudności i bywają chętnie spełniane, zwłaszcza jeśli istnieją poradnie szkolne lub bezpłatne ambulatorja, do których biedne dzieci można kierować i ewentualnie zapobiegać chorobom i leczyć je w początkach (np. przy gruźlicy z pomocą naświetlań lampą kwarcową, dożywiań i wysyłań dzieci na kolonje wypoczynkowe lub lecznicze).

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

KORELACJA W NAUCZANIU KLASY PIĄTEJ SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Wiadomą jest rzeczą, że dziecko ujmuje świat jako współzależny kompleks zjawisk, których nie można dzielić na przedmioty nauczania (działy wiedzy). Jeżeli więc nauczanie w szkole powszechnej ma być naturalne, ma uwzględniać właściwości psychiki dziecięcej, nie powinno się rozbijać materjału naukowego na przedmioty szkolne, a pokratkowany rozkład godzin winien być zastąpiony przez racjonalne nauczanie korelacyjne, w obrębie którego wszystkie dziedziny wiedzy i umiejętności muszą znaleźć właściwe im miejsce.

Do końca ubiegłego roku szkolnego obowiązujące programy nie pozwalały na stosowanie w nauczaniu szeroko pojętej korelacji materjału naukowego poszczególnych przedmiotów w różnych klasach szkoły powszechnej. Obowiązywało wtedy t. zw. nauczanie szufladkowe. Każda lekcja wzbogacała umysł dziecka nowemi wiadomościami, najzupełniej oderwanemi od zagadnień, które stać się miały przedmiotem nauki na następnej lekcji. Z tego to właśnie powodu dziecko mimo licznych i często metodycznie bez zarzutu przeprowadzanych powtórek nie potrafiło przyswoić sobie programem przewidzianego materjału naukowego. Rezultat więc nauczania był naogół nadwyraz mierny.

Obowiązujące natomiast od początku bieżącego roku szkolnego nowe programy nauki podkreślają niejednokrotnie ogromne znaczenie dla wyniku pracy nauczyciela należycie pojętej i racjonalnie przeprowadzonej w nauce szkolnej korelacji. Końcowe ustępy poszczególnych programów zawierają szereg wskazówek, nieraz bardzo drobiazgowych, mających na celu ułatwienie nauczycielowi orjentacji w bądź co bądź obszernym materjale naukowym, jaki przyswoić należy uczniom w ciągu obowiązkowego okresu uczęszczania do szkoły powszechnej. Nie ulega wątpliwości, że ta tylko szkoła poszczycić będzie się mogła dobremi rezultatami pracy, w obrębie której sprawa ścisłej łączności poszczególnych przedmiotów nauczania została najlepiej rozwiązana i racjonalnie zrealizowana.

Mówiąc o zachowaniu ścisłej łączności w nauczaniu poszczególnych przedmiotów a nawet zagadnień, zdawać sobie musimy równocześnie dokładnie sprawę z tego, który z przedmiotów nauczania winien stać się ośrodkiem nauki szkolnej. Zdaje się, że nie ulega wątpliwości powszechnie przyjęta zasada, iż osią, dookoła której obraca się cała praca szkolna, jest nauka języka ojczystego. Na tem też stanowisku stanęli twórcy programów. Czytamy bowiem w programie nauki języka polskiego, co następuje:

„Związek z historją, geografją i nauką o przyrodzie występuje najściślej na szczeblu pierwszym, zwłaszcza w klasach I i II, gdzie język polski obejmuje tematy, przygotowujące do nauki tych przedmiotów w klasach wyższych. Po zróżnicowaniu przedmiotów nauki na szczeblu II i III — łączność języka polskiego z niemi nie ustaje. Polega ona na uwzględnianiu w różnego rodzaju ćwiczeniach tematów o zabarwieniu historycznem, geograficznem i przyrodniczem, ujmując je w formie żywych, barwnych opowiadań i obrazów" (str. 60).

Program podaje jednakże równocześnie wskazówkę, jak należy postępować, by przy zachowaniu ścisłej tej łączności i wysunięciu języka polskiego jako ośrodka nauczania nie zaniedbywano pozostałych przedmiotów. Wyraźnie bowiem zaznacza się, że materjał poznawczy z różnych dziedzin winien być opracowany na lekcjach odpowiednich przedmiotów. Język polski zaś daje różnorodnym tym tematom pogłębienie uczuciowe, oświetlenie z innego punktu widzenia oraz wyzyska treść w dziedzinie wychowania. Tym więc sposobem dany temat, jakkolwiek omawiany kilkakrotnie, nie znudzi uczniów, gdyż zawsze zostanie potraktowany odmiennie; nauczyciel zaś wyrobi u ucznia zdolność szukania, dociekania, poznawania i urzeczywistnienia zagadnień życiowych. Jeżeli do tego dodamy, że, łącząc zagadnienia z różnych dziedzin wiedzy i traktując je obok siebie, stwarzamy szereg najróżniejszych związków kojarzeniowych, wskutek czego uczniowie przyswoją sobie pewniej zdobyte wiadomości, łatwo stwierdzić będziemy mogli, jaką rolę odgrywa w nauczaniu racjonalnie pojęta korelacja.

Z drugiej strony zastanowić się należy, czy programem przewidziany materjał tak można zgrupować, by w nauczaniu uwzględnić korelację. Stwierdzić wobec tego trzeba, że nowy program jest bardzo elastyczny i nauczyciel może, zależnie od własnego uznania, zmienić kolejność wyszczególnionych tematów. Czytamy bowiem w programie języka polskiego na stronie 21:

„Tematy zostały ujęte w pewne grupy według rodzajów zagadnień, przyczem kolejność ta nie obowiązuje, przeciwnie, można, a nawet należy łączyć tematy z różnych grup w większe całości celem osiągnięcia wielostronnych, plastycznych, barwnych obrazów życia w różnych krainach i regjonach Polski".

Przystępując więc do opracowania rozkładu materjału na cały rok szkolny, nauczyciel na wstępie jasno uświadomić sobie musi, które tematy najlepiej nadawać się będą, a nawet stać się muszą punktem wyjścia pracy szkolnej. Nie ulega wątpliwości, że należy rozpocząć tę pracę od poznania własnego środowiska, ponieważ zjawiska, przejawiające się w tem otoczeniu, uczniowi najbardziej rzucają się w oczy, najlepiej mu są znane z własnych przeżyć i doświadczeń.

Temi względami kierując się, przystąpiłem do opracowania rozkładu materjału, przeznaczonego dla klasy piątej.

	SIERPIEŃ	WRZESIEŃ
Język polski Czytanki i wiersze	—	U grobu św. Wojciecha; W poznańskim zwierzyńcu; K. O. P.; Straż pod chmurami; Kujawiaki.
Ćwiczenia: ortograficzne	Zapoznanie uczniów ze słowniczkiem ortograficznym	*ó — u* uzupełnianie tablic ortograficznych
gramatyczne	Rozróżnianie zdań: oznajmujących, pytających, wykrzyknikowych i rozkazujących	Ćwiczenia w rozbiorze zdania na podmiot i orzeczenie. Podmiot zasadniczy — orzeczenie zasadnicze.
słownikowe	Nazwy dostępnych dla dziecka stanów życia wewnętrznego w związku z omawianiem tematów „Wakacje", „Nowy rok szkolny" itd.	
stylistyczne	W związku z ćwicz. słownikowemi próby krótkich sprawozdań np. Jeden dzień wakacyjny. Pierwszy dzień w nowej klasie. Zebranie naszego samorządu.	
Historja Pogadanki historyczne	Zwiedzania: Ostrów Tumski	Z życia dawnego Poznania i dzisiejszego: 1) zajęcia ludności; 2) cechy; 3) warsztaty pracy: 4) budownictwo (zabytki najdawniejsze).
Tematy z przeszłości	Z życia dawnych Słowian. Pierwotny krajobraz polski.	Katedra poznańska — Złota kaplica, a w związku z tem: Chrzest Polski, Męczeństwo św. Wojciecha, Pierwsi zakonnicy, Druż. rycerska B. Chrobr., W obronie niezależności: obraz walk z Niemcami, Wjazd do Kijowa — odzysk. Grodów Czerw. Koronac. B. Chr.
Uwspółcześnianie	Obraz współczesnego życia w Polsce w mieście i na wsi.	Dzisiejsza organizacja siły zbrojnej: armja — K. O. P., przyspos. wojsk., L. O. P. P.
Lektura uzupełniająca	J. I. Kraszewski *Stara baśń* (W-wa. M. Arct).	J. Smoleński *Wielkopolska* (Poznań. Wydawn. Polskie). W. Przyborowski *Chrobry* (W-wa. D. Ks. Polsk.).

<table>
<tr><th>PAŹDZIERNIK</th><th>LISTOPAD</th></tr>
<tr><td>Port w Gdyni; Latarnia morska;
Marek i Jarek; Nurek;
Śląsk śpiewa; Górniczy stan;
Skarbnik.</td><td>Pozdrowienie Tatr;
Na hale;
Krakowiaki;
W pałacu św. Kingi.</td></tr>
<tr><td>rz — ż
sz</td><td>h — ch</td></tr>
<tr><td>Określenia i ich rodzaje: przydawka, okolicznik, dopełnienie.</td><td>Zdanie pojedyńcze i złożone.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Zestawianie grup wyrazów: nazwy rzemieślników, narzędzia pracy; wytwory; handel w związku z omawianiem odpowiednich tematów na lekcjach historji i geografji.</td></tr>
<tr><td colspan="2">List — adres — forma zewnętrzna.
Korespondencja międzyszkolna z Toruniem i Krakowem.</td></tr>
<tr><td>5) stroje — zwyczaje;
6) władze i urzędy.

Toruń — M. Kopernik.</td><td>Dawniejszy i dzisiejszy Kraków.
Najważniejsze zabytki Krakowa.</td></tr>
<tr><td>Życie w grodzie poznańskim i na podgrodziu. Życie na wsi, wolni i niewolni w służbie księcia i grodu. Młodość B. Krzywoust., pasow. na rycerza. Rycerze zach., obyczaje i zamki. Walki o Pomorze (Nakło). Obr. Głog., pod Wrocł. Testament.</td><td>Sprowadzenie Krzyż. do Polski. Nap. Tatarów (Sandomierz). Bitwa pod Lignicą. Wieś osadnicza: założ. i sposób życia osadników. Założenie Krakowa, plan miasta średniowiecz. Gospodarka klasztorów — życie — książki. Św. Kinga, św. Salomea, św. Jacek na Rusi.</td></tr>
<tr><td>Nasze prawa i obowiązki (Konstytucja) Odzyskanie Pomorza — zaślubiny z morzem. Znaczenie dostępu do morza.</td><td>Prusy Wschodnie—stosunek do Polski, Kolonizacja niem. w Wielkopolsce, Osadnicy wojskowi we wschodnich województwach.</td></tr>
<tr><td>K. Górski Toruń, T. Neyder M. Kopernik (Lwów. Państw. Wydawnictwo.</td><td>T. Silnicki Klasztory. M. Cz.-Mączyńska Opowieść o św. Kindze, K. Buczkowski Kraków (Lwów. Państwowe Wydawnictwo.)</td></tr>
</table>

	SIERPIEŃ	WRZESIEŃ
Geografja Tematy	Przedstawianie ważniejszych form terenu na mapach. Poziomica	Granice i obszar Polski. Przegląd gór, wyżyn i nizin. Wielkopolska: kraj wielkich dolin. Nad Gopłem i Wartą. Dorobek gospodarczy Wielkopolski. Poznań — Gniezno — Inowrocław. Nad kanałem Bydgoskim. Kujawiacy. Zwyczaje i obyczaje w Wielkopolsce.
Lektura uzupełniająca	—	J. Jaworska *Jacek w Poznaniu*, B. Chrzanowski *Poznań*.
Przyroda Tematy	Przygotowanie hodowli: roślin wodnych, owadów wodnych oraz ryb w akwarjum	Zaznajomienie z kilku roślinami wodnemi; rozmnażanie rostowe przez kłącza i pęki zimowe; rozsiewanie owoców przez wodę i ptaki wodne; przystosowanie do życia w wodzie i zimowanie pod lodem. Ryba: ruchy, pobieranie pożywienia, oddychanie — budowa zewnętrzna karpia i szczupaka.
Lektura uzupełniająca	—	—

PAŹDZIERNIK	LISTOPAD
Pomorze: Szwajcarja Kaszubska. Puszcza Tucholska. Na wybrzeżu polskiem. Port w Gdyni. Znaczenie morza dla Polski. Śląsk: kraj węgla i żelaza; z czego powstał i do czego służy węgiel; w hucie żelaza; obyczaje ludu śląskiego. Co daje Polsce Śląsk? W dolinie Prądnika (Ojców). Wapienniki. W Częstochowie. Kraków, dawna stolica na prastarym szlaku handlowym.	Puszcza w górach Świętokrzyskich. W kamieniołomach pod Kielcami. Sandomierz. Tatry — Zakopane — krajobraz turni tatrzańskich. Świstak, kozica, niedźwiedź. W chacie góralskiej; wyroby. W kopalniach soli. W kopalni nafty. Howerla. Wśród Huculów. Wyroby huculskie. Uzdrowiska karpackie. Miasta u podnóża Karpat.
J. Smoleński *Morze i Pomorze*, St. Karczewski *Nad brzegiem Bałtyku*, G. Morcinek *Śląsk*, G. Morcinek *Serce za tamą* (w wyjątkach.)	—
Zmiany w jesieni: temperatura — opady — długość dnia; zmiany w świecie roślinnym i zwierzęcym. O cieple: pokrycie ciała ssaków i ptaków, materjały odzieżowe i budowlane (przewodnictwo cieplne). Powietrze zły przewodnik. Dobre i złe przewodniki. Źródła ciepła użytkowego. Spalanie: całkowity, częściowy dopływ powietrza oraz bez dopływu. Palenie w piecu.	Wilk, ryś, sarna, wiewiórka: sposób życia — sposób zdobywania pożywienia — budowa zewnętrzna; sen zimowy ssaków: niedźwiedź brunatny; — jeleń — antylopa — zwierzęta i rośliny ginące. Ochrona. Główne produkty spalania; palenisko, kanały piecowe; charakterystyczne oddziaływanie dwutlenka węgla na wodę wapienną.
H. Grotowska *Wzajemna zależność świata roślinnego i zwierzęcego* (Poznań, Św. Wojciech)	J. H. Fabre *Szkodniki*, *Nasi sprzymierzeńcy* (Lwów. Ks.-Atl).

	SIERPIEŃ	WRZESIEŃ
Zajęcia praktyczne Chłopcy	Zapoznanie uczniów z narzędziami podstawowemi. Piaskownica — poziomnica.	Latawce — model samolotu. Model kanału Bydgoskiego.
Dziewczęta	Skrojenie jaśka, zapięcie (szew za igłą).	Uszycie jaśka (szew odwracany — podwójny). Wykonanie dziurek i przyszycie guzików.
Zajęcia z zakresu kultury życia codz.	Planowanie i układanie przedmiotów na półkach i w szafie szkolnej.	O sposobach czyszczenia odzieży i obuwia. Usuwanie plam.
Rysunki Rysunek z pamięci i z pokazu	Zapoznanie uczniów z techniką zakładania rysunku farbą. Mieszanie farb i wytwarzanie barw pochodnych z 3 zasadniczych. Zapoznanie z techniką posługiwania się patykiem (odpowiednie ćwiczenia w ciągu całego roku szkolnego).	Rośliny i zwierzęta wodne.
Rysunek z natury		Karp — szczupak.
Rysunek z wyobraźni		Ławica: polskie samoloty — lądowanie samolotów. W strażnicy K. O. P-u. Co robią żołnierze K. O. P-u?

PAŹDZIERNIK	LISTOPAD
Modele kaplicy i krzyża przydrożnego (ew. model okrętu).	Zabawki z drzewa.
Ozdobienie jaśka motywem skombinowanym z mereżki i haftu białego.	Roboty dziane: szalik szydełkowany (zapoznanie z łańcuszkiem, półsłupkiem i słupkiem).
O sposobach czyszczenia odzieży i obuwia. Usuwanie plam.	Przechowywanie i zabezpieczanie odzieży letniej.
Narzędzia pracy górników i hutników.	Świstak — kozica — niedźwiedź.
Kaplica i krzyż przydrożny.	Bok i szczyt chaty wiejskiej względ. chaty góralskiej.
Flota wojenna i handlowa. Ładowanie towarów na okręt. Połów ryb na morzu. W kopalni węgla.	W chacie góralskiej. Jak górale wspinają się na górę?

	SIERPIEŃ	WRZESIEŃ
Arytmetyka	Usystematyzowanie wiadomości o dziesiątkowym układzie pozycyjnym. Numeracja rzymska.	Powtórzenie i ugruntowanie działań na liczbach całkowitych i na wyrażeniach dwumianowych, wraz z powtórzeniem metrycznego układu jednostek miary.
Geometrja	Kąty płaskie, mierzenie kątów. Kąty przyległe i wierzchołkowe.	Proste, prostopadłe. Rzut punktu na prostą i odległość od punktu do prostej. Proste równoległe. Kreślenie przy użyciu pary ekierek.

	PAŹDZIERNIK	LISTOPAD
Arytmetyka	Stosowanie nabytych umiejętności do zagadnień, w szczególności z zakresu życia praktycznego. Tabelki statystyczne. Notowanie przychodu i rozchodu. Rachunki za towar. Spisy inwentarzowe.	Książka kasowa. Rachuba czasu. Zadania, dot. prędkości, drogi, czasu. Reszta liczby przy danym dzielniku. Wielokrotność i podzielnik.
Geometrja	Linje łamane, obliczanie ich długości. Trójkąt — wielokąt, przekątne wielokąta. Kreślenie trójkąta.	Kreślenie wielokąta, równego danemu. Powtórzenie i ugruntowanie wiadomości o skali. Kreślenie figur w danej skali.

Punktem wyjścia pracy szkolnej klasy piątej jest szczegółowe poznanie miasta Poznania, a dalej całej Wielkopolski. Tematem więc miesięcznym w miesiącach sierpień (2 tygodnie) i wrzesień jest „Wielkopolska". W ciągu więc sześciu tygodni uczniowie pracują nad poznaniem całego tego regjonu na wszystkich lekcjach. Naukę w sierpniu rozpoczynamy od poznania najstarszych zabytków Poznania. Udajemy się więc na Ostrów Tumski i zwiedzamy to wszystko, co nam jest potrzebne w pracy do końca miesiąca września (por. Program nauki historji, str. 19—20 oraz art. kol. Nowaczyka w *Przyjacielu Szkoły*, nr. 15, str. 503). Nawiązując do zdobytego w czasie zwiedzań materjału spostrzeżeniowego, opracowujemy na lekcjach historji tematy, przeznaczone na wrzesień, równocześnie na pogadankach historycznych omawiamy dzieje i zabytki najstarsze, posługując się odpowiednią lekturą, zapoznajemy uczniów ze stanem dzisiejszym miasta oraz czytamy odpowiednią czytankę np. „W poznańskim zwierzyńcu". Poza tem jako lekturę domową (częściowo i klasową) polecić można przeczytanie książeczki J. Jaworskiej: *Jacek w Poznaniu* (beletrystyka) oraz B. Chrzanowskiego: *Poznań* (dziełko popularnonaukowe). Równocześnie dla pogłębienia przerabianego na lekcjach geografji materjału, czytać można wspólnie na lekcji J. Smoleńskiego: *Wielkopolska.* Odpowiednio dobrane z tej książki urywki posłużą nam jako ilustracje opracowanego na lekcjach przyrody materjału poznawczego, gdyż i na tych lekcjach zapoznajemy uczniów z roślinami i zwierzętami wodnemi, spotykanemi w najbliższej okolicy. W związku z opracowaniem tematu „Drużyna rycerska Bolesława Chrobrego" omawiamy dzisiejszą organizację polskiej siły zbrojnej. Wspominamy więc o armji, K. O. P., L. O. P. P., przysposobieniu wojskowem, na lekcji zaś języka polskiego czytamy czytankę: „K. O. P." i wierszyk „Straż pod chmurami", na zajęciach praktycznych chłopcy sporządzają modele samolotów, na lekcji rysunków (rys. z wyobraźni) uczniowie rysują „polskie samoloty", „lądowanie samolotów", „w strażnicy K. O. P-u" itd. Dalej na lekcjach arytmetyki w związku z powtórzeniem i ugruntowaniem działań na liczbach całkowitych, stosować należy zadania, wzięte z tematu: „Dorobek gospodarczy Wielkopolski".

Tak więc przyswajając uczniom na odpowiednich lekcjach materjał poznawczy z różnych dziedzin wiedzy, naświetlamy go z coraz innego punktu widzenia. Jest rzeczą jasną, że postępując w ten sposób, stwarzamy liczne związki kojarzeniowe, wskutek czego uczniowie z łatwością opanować mogą programem przewidziany materjał.

W październiku — postępując analogicznie — opracowujemy dwa zagadnienia: „Pomorze" i „Śląsk". Dookoła tych zaga-

dnień grupujemy cały materjał poznawczy, wyszczególniony w rozkładzie materjału.

Zaznaczyć jednak muszę, że nie zawsze warunki tak ułożą się, iż zachować będzie można ścisłą łączność między poszczególnemi przedmiotami. Na lekcjach bowiem geografji na poziomie klasy piątej nauczyciel musi opracować, poza geografją Polski, geografję części Europy (bez krajów śródziemno-morskich). Nasuwają się więc tedy trudności, jak rozłożyć materjał, aby jednak zachować łączność między nauką języka polskiego a innemi przedmiotami. Mam wrażenie, że sprawy ścisłej korelacji nie należy traktować zbyt rygorystycznie i często lepiej będzie odstąpić od zasady, aniżeli kosztem nauki systematycznej trzymać się niewolniczo w danym wypadku nieżyciowej idei. Przesada bowiem, jak wszędzie, tak i w tym wypadku, odbić może się ujemnie na całokształcie pracy szkolnej. Z tego to powodu, układając rozkład materjału naukowego, nauczyciel postępować musi ostrożnie i uwzględniać całkowitą łączność wtedy jedynie, jeżeli bez szkody dla całości zgrupować będzie mógł odpowiednie zagadnienia.

W związku z zagadnieniem racjonalnej korelacji rozważyć należy rolę t. zw. specjalistów w szkole powszechnej. Na podstawie poprzednich moich wywodów stwierdzić można z łatwością, że, stosując w nauczaniu korelację, nie może być mowy o specjalistach od pewnych grup przedmiotów, np. humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych. Rację bytu mają natomiast specjaliści od uczenia w klasach piątych, szóstych, siódmych, w klasach niższych, średnich względnie wyższych.

Ucząc bowiem przez szereg lat uczniów — przypuśćmy klasy piątej — z coraz większą łatwością przyjdzie mu realizować zasady nauczania korelacyjnego. Każdy bowiem następny rok pracy w tej samej klasie pozwoli mu wykorzystać w nauczaniu zdobyte w roku poprzednim doświadczenia.

Pragnąłbym wkońcu zwrócić jeszcze uwagę na sprawę niezmiernie ważną, na dobór odpowiedniej lektury. Jak wiadomo, program podkreśla konieczność przyzwyczajania młodzieży do posługiwania się w pracy swej książką. Starałem się z tego powodu zebrać szereg książek, ułatwiających nam z jednej strony pogłębienie zdobytych wiadomości, z drugiej zaś umożliwiających realizację zasady korelacji. Niewątpliwie trudno będzie nauczycielowi posługiwać się lekturą, jeżeli odpowiednich książek nie znajdzie w bibljotece szkolnej, rodziców bowiem trudno będzie skłonić do zakupywania co pewien czas książeczek, chociaż cena ich jest niska (tomik Bibljoteki Szkoły Powszechnej — 0,50 zł, tomik Bibljoteki Przyrodniczej przeciętnie 0,80 zł). Kwestja więc racjonalnego narastania księgozbioru bibljoteki szkolnej stać się musi przedmiotem specjalnej troskliwości całego grona nauczycielskiego.

Podany tu rozkład materjału naukowego ma być jedynie przykład próby zgrupowania tematów według pewnych zagadnień ogólniejszych. Nie może więc być uważany jako idealny, przyczem ma znaczenie i zastosowany być może tylko w szkołach miasta Poznania. W innych miejscowościach ulec musi zmianie. Z tego też względu podałem jedynie materjał naukowy na miesiące od sierpnia do końca listopada.

Poznań. Józef Menzel.

DLACZEGO MATEMATYKA JEST POWSZECHNIE NIELUBIANA W SZKOLE?

Wiadomo, że normalnie większość uczniów szkół powszechnych i średnich oczekuje lekcyj matematyki z niepokojem, z dreszczem trwogi, niemal przerażenia, a oddycha radośnie, gdy zadźwięczy dzwonek na przerwę. Prawie po każdej lekcji słyszy się takie zdania: „Nareszcie!!! Ale się udało! Nie byłem pytany!... Nie oglądał prac!“ lub „Mam pecha. Uwziął się na mnie!... Wszystko umiałem, ale gdy przyszedłem do tablicy, odrazu zapomniałem, a jak zaczął krzyczeć, zgłupiałem do reszty i... „wpakował“ mnie“!

Dlaczego uczniowie nie lubią matematyki?

Czy jest tak trudna i niedostępna dla przeciętnych umysłów dziecięcych czy młodzieńczych, że nie potrafi ich rozbudzić, rozpalić, zainteresować i być przez nie zrozumiana i z łatwością przyjęta? Czy przyczyna niepopularności matematyki leży więc w niej samej?

Czy może dzieci (uczniowie) z lenistwa, czy dla jakichś innych przyczyn za mało się przykładają do matematyki, wskutek tego nie umieją jej dobrze i dlatego jej nienawidzą? Czy wina leży po stronie uczniów?

A może wina leży po stronie nauczyciela. Może nauczyciel przedstawia materjał zbyt sucho, abstrakcyjnie, nie zapali, nie zainteresuje uczniów. Zastanówmy się nad tem pokrótce.

Matematyka, królowa logicznego myślenia, jest trudna, gdyż wymaga ścisłości, dokładności, logiki, a młodzież nasza tego nie lubi: woli iść szumnie, radośnie drogą najmniejszego oporu. Trzeba również przyznać, że niekażdy umysł jest zdolny do logicznej, abstrakcyjnej pracy na wyżynach myśli.

Dobrze, czyż jednak zakres szkoły powszechnej (czy nawet średniej) jest tak ogromny, poziom tak wysoki, aby wymagał umysłów specjalnych, genjalnie uzdolnionych? Matematyka wymaga specjalnych zdolności, ale uważam, że materjał w zakresie szkoły powszechnej może z korzyścią opanować każdy umysł i to bez wielkiego wysiłku.

Może jeszcze w szkole zważa się za wiele na pamięciowe „wykuwanie" wiadomości z rachunków czy geometrji, a przecież w matematyce (mówię głównie o szkole powszechnej) chodzi nietyle o wiadomości, ile o wartości formalne matematyki. Ma ona rozbudzić umysł, kształcić myślenie, rozwinąć zaradność życiową. Aby te cele osiągnąć, powinna matematyka interesować i być lubiana. A jednak często nudzi i lubiana wcale nie jest... Skutek?... Uczenie się „od dzwonka do dzwonka" i oszukiwanie nauczyciela na różne sposoby „byle lekcja przeszła". Czy niema przypadkiem trochę winy po stronie nauczyciela, takiego nauczyciela, który często z obojętną lub skwaszoną miną „odpytuje" przy tablicy z notesem w ręce, rzucając od czasu do czasu z wysokości katedry cierpkie słowa? Mam wrażenie, że często nawet sam nauczyciel nie jest zbytnio matematyką przejęty, a przecież gdyby nauczyciel był nią sam zainteresowany, to i dzieci łatwiejby ten przedmiot polubiły.

Wiele mówi się w dobie obecnej o szkole radosnej, szkole twórczej pracy. Czy jednak na rachunkach niema jeszcze zbyt wiele szablonu i smutnej powagi?

Stwórzmy na lekcjach matematyki nastrój wesoły, przyjemny, radosny!

Nie zapominajmy na rachunkach o zasadzie, oddawna już głoszonej: „Ze życia przez szkołę dla życia". Niech dziecko pozna, że nauka to nie jest „konieczne zło", że nie uczy się napróżno, ale że w życiu przyda się to wszystko. Niech pozna dalej, że szkoła nie może mu dać wszystkiego, co w życiu będzie potrzebne, z czem się kiedyś spotka. Szkoła może dać tylko ogólne wskazówki, w jaki sposób rozwiązywać zagadnienia życia codziennego. Szkoła uczy myśleć! Wysoką sprawność w myśleniu wyrabia matematyka. Trzeba ją za to pokochać i z zapałem się do niej zabrać.

Wreszcie matematyka daje doskonałe pole do samodzielnej pracy, do popisów. Posiadając już pewną wprawę w myśleniu, można samodzielnie dochodzić do prawd i reguł matematycznych. A cóż za radość, gdy dziecko dojdzie samodzielnie do jakiegoś prawa! I ono jest odkrywcą! Wprawdzie nagrody ani patentu za to odebrać nie może, bo inni ludzie już je wyprzedzili, ale cóż ono winno, że żyje w XX wieku? Raz skosztowawszy radości twórczej, będzie jej zawsze szukało we własnem myśleniu. Dziecko rachunki pokocha.

Trzeba tylko dzieci w tym duchu urabiać już od samego początku, już od pierwszej klasy, a nie będziemy potrzebowali w piątej czy szóstej załamywać rąk, że rachunki obijają się o oporne umysły uczniów, jak groch o ścianę.

Poznań. Michał Pawlicki.

REFLEKSJE NA TEMAT NAUCZANIA ROBÓT RĘCZNYCH.

Do napisania artykułu na powyższy temat skłonił mnie szereg obserwacyj w ciągu kilku lat oraz doświadczenie, zdobyte na gruncie szkolnym, a przedewszystkiem akt z lat dawnych, zachowany w archiwum tutejszej szkoły, rzucający ciekawe światło na ówczesne ustosunkowanie się ludności do takich „nowinek" szkolnych, jak roboty, no i w związku z tem budzący pewne refleksje.

Każdy z nas, uczący robót ręcznych w dobie, kiedy przedmiot ten jest częścią składową obowiązującego programu, winien zrobić rachunek sumienia, czy i w jakim stopniu zdaje sobie sprawę z jednej strony z ważności tego przedmiotu, z drugiej w jaki sposób należałoby zorganizować pracę, by otrzymać w obecnych warunkach maksymum korzyści przy jednoczesnem dążeniu wytworzenia w ludności jak najbardziej pozytywnego ustosunkowania się jej do tego przedmiotu. Zagadnienie to jest przecież nadzwyczajnej wagi, szczególnie na wsi, jeżeli chodzi o atmosferę pełną zaufania ze strony rodziców do szkoły, co w obecnych czasach jest warunkiem *sine qua non.*

Akt, o którym wspomniałem na początku, wystylizowany *sub dato* 12 XI 1834 r. do Wielmożnego Komisarza Obwodu Zamoyskiego przez Opiekuna Szkoły miasta Urzędowa, brzmi następująco (zatrzymuję ortografję aktu):

„Wzastosowaniu się do objawionego proiektu Wo Kommissarza zdaty 31 Października r. b. No 14118, czyliby niemożna umieścić na Etacie Szkolnym Nauczycielki robót damskich. — Na to ma honor iak następuje odpowiedzieć — I-o Iż proiektowanej Nauczycielki naprzełożenie Urzędu Municypalnego Mieszkańcom Miasta Urzędowa na ten cel zgromadzonym do Kancellarji nietylko nie przejęli, ale oświadczyli ieszcze, że iż przy nader licznych i uciążliwych podatkach i innych często wydarzonych składkach wżaden sposób nietylko nie są w możności podejmować nakładów i na Nauczycielkę robót, ale niewidzą takową potrzebną przy szkole, tłumacząc się iż ich żony trudniąc się przemysłem rolniczym nie ucząc się robót damskich są dobremi dla nich gospodyniami. — Dla tej więc przyczyny mogą i ich córki obejść się bez tej ciążącej ich wiadomości, a jednem słowem zupełnie im nieużytecznej, albowiem robót właściwych rolniczej gospodyni snadno się nauczyć i bez kosztu mogą pod okiem swych matek, większych zaś nie żądają. — Dlatego więc Opiekun Szkoły oczywistą widząc co do tej kategorji niechęć Mieszkańców, a oddzielnego źródła nie ciążącego ich na utrzymanie Nauczycielki niewidzi a na Etacie Szkolnym takowej umieścić i niemoże i niepowinien, albowiem dotychczasowy fundusz Szkoły na dostateczne nawet Uposażenie Nauczyciela w myśl Instrukcji iest za szczupły, na którym umieszczaiąc Nauczycielkę byłoby to samo, co iednemu z nich odiąć chęć do przyięcia obowiązku a drugiemu kazać takowe porzucić, albowiem szczupły dotychczasowy fundusz Szkoły rozdzielony pomiędzy dwa Indywidua niepodobieństwem by było iednemu i drugiemu ztakowych się utrzymać. — Dlatego więc niepodobne iest a nawet i bydź nie może wżaden sposób projektowana przez

Wo Kommissarza Nauczycielka umieszczona na Etacie Szkolnym. — O czem ma honor najwierzytelniej zarapportować Wu Kommissarzowi — X....... Opiekun Szkoły Elementarnej".

Akt ten nasuwa mi cały szereg refleksyj. Przedewszystkiem powstaje pytanie, czy dokonały się jakieś zmiany na przestrzeni tych stu lat w ustosunkowaniu się ludności do robót jako przedmiotu szkolnego. Jeżeli bowiem wyjdziemy z zasady, że wszystko się zmienia, a więc czasy, ludzie a wraz z nimi i ich zapatrywania, to należałoby sądzić, że i stosunek ludności musi być inny (mam na uwadze takie partykularze jak nasza osada). A zatem jaki? Ludność, szczególnie ludność wiejska, która wszelkie „nowinki" przyjmuje z pewnem konserwatywnem niedowierzaniem, musi się przekonać, że ta nowość jest dla niej korzystna, że wydatek wraca do niej z pewnym procentem. A skoro tak, to czyje tu zadanie, by ludność nabrała potrzebnego przekonania do robót ręcznych w szkole.

Nietylko 100 lat temu, ale i dziś jeszcze zdarzają się wypadki, że ludność bywa już nie zniechęcona, ale wprost głośno wyraża swoje niezadowolenie w stosunku do robót nietylko „damskich", ale wogóle do robót.

Przyczyna ta tkwi w nieracjonalnem postawieniu tego zagadnienia przez szkołę, względnie przez nauczyciela robót. Muszę jednak podkreślić, że nie zawsze i nie wszędzie.

Był czas, kiedy sztukę stosowaną uważano za coś niższego, a ludzi poświęcających się tej gałęzi artystycznej za *minorum gentium* w wielkiej rodzinie artystów. Kultywowało się jakiś specjalny rodzaj „sztuki dla sztuki". Objaw ten, niestety, można zaobserwować jeszcze i dziś u niektórych nauczycieli robót.

W dzisiejszym okresie przewartościowywania wszystkich wartości, w okresie modnego „amerykanizmu", niejedno zmieniło się zapatrywanie. Amerykański pragmatyzm, którego nieświadomym twórcą był już dawno wieśniak (sprawdza się zasada: *Nihil sub sole novi*), nie jest niczem więcej właściwie, jak tylko poczęści zakapturzonym utylitaryzmem, zdobywającym sobie coraz szerszy teren w życiu, a tem samem i w szkole.

Czy zatem wycinanie na lekcji robót w szkole powszechnej stylizowanego konika w duchu mocno modernistycznym (chyba kubistycznym, gdyż tylko wyrafinowany znawca sztuki dzisiejszej dopatrzyłby się w tych sześcianach i prostopadłościanach (sic!) kształtów konia,) nie jest już dziś anachronizmem, jeżeli zechcemy mierzyć to praktyczną użytecznością w myśl zasad pragmatyzmu. A co powie ogół ludności, nie hołdujący wcale absolutystycznemu pojęciu „sztuki dla sztuki"? Przedewszystkiem nie da pieniędzy na podobne rzeczy, a po drugie odpowie, jak odpowiedział przed stu laty: ...„iż ich córki (w tym wypadku i synowie) mogą się

obejść bez tej ciążącej ich wiadomości", to znaczy związanej z wydatkami w ich zrozumieniu niepotrzebnemi. Jeszcze raz podkreślam, że wieśniak to pragmatysta, wypływa to z istoty jego pracy: rzuca ziarno, zbiera kłosy.

I po tej drodze pójść musimy, jeżeli nie chcemy napotykać na dość znaczne przeszkody.

Należy tak postawić zagadnienie, by wieśniak widział tę korzyść, (przedewszystkiem materjalną,) a więc należy wykonywać przedmioty domowego użytku, wykonywać je następnie tak, by wnosiły one pewne ulepszenie i piękno. Zorganizować pracę w ten sposób, by wszystkie dzieci na lekcji były zajęte. Zdarzają się bowiem i takie wypadki, jak np.: jeden warsztat, 50 uczni i jeden temat: szyfonierka. Śmiem zapytać, ile czasu na to potrzeba, by wszyscy uczniowie wykonali ową szyfonierkę sami pod okiem nauczyciela bez uciekania się, jak często bywa, do pomocy różnych stolarzy (moment wychowawczy!), posługując się jednym względnie dwoma warsztatami nawet dwuosobowemi.

Wszyscy dziś zgodnie powtarzają za Sternem, że istotą inteligencji jest przystosowanie się do warunków i wymogów, jakie stawia nam życie, co sformułowano już i dawniej, chociażby nawet w takiem powiedzeniu, jak: *modus vivendi.* Otóż każdy szukać winien takiego sposobu, któryby najbardziej odpowiadał miejscowym warunkom.

Jednym z najodpowiedniejszych sposobów według mego zdania szczególnie dziś, gdy ani Państwo, ani samorządy terytorjalne nie mogą dać zasiłków szkole w postaci gotowych pomocy naukowych, czy też w postaci gotówki, jest po pierwsze: samowystarczalność pod tym względem, a więc sporządzanie pomocy przez dzieci, co będzie równocześnie w duchu nowoczesnych zasad. Nadmienić należy, że już wiele szkół to praktykuje. Po drugie zdobywamy u ludności zaufanie przez wykonywanie rzeczy praktycznych (czy to domowych, czy to szkolnych), z których dzieci odnoszą wielokrotną korzyść, jeżeli np. weźmiemy pod uwagę pomoce szkolne:

a) korzyść techniczno-kształcącą, przez wykonanie rzeczy potrzebnej,

b) korzyść wychowawczą, przez zadowolenie dziecka przy posługiwaniu się sporządzonym przez się przedmiotem,

c) korzyść moralną, gdyż dziecko przedmiot sporządzony przez się lepiej szanuje,

d) szkoła wzbogaca się tą drogą nietylko ilościowo, ale i jakościowo, gdyż praca w nauczaniu jest ułatwiona. Zyskujemy również w tym wypadku na czasie, na którego brak chroniczny narzekamy przy realizacji programów.

Zmienią również zdanie i opiekunowie, widząc odpowiednie zracjonalizowanie wydatków na roboty, zamiast zaśmieconych podwórek szkolnych kolorowemi papierkami. I jeżeli przyjdzie im kiedyś „najwierzytelniej zarapportować", to „Rapport" ten z pewnością wypadnie inaczej, a i mieszkańcy nie zrażą się opłatami „ciążącemi ich", gdyż przekonają się, że ich dziatki „snadno" więcej nauczą się w szkole niż w domu.

Urzędów (woj. lubelskie). Michał Pękalski.

LEKCJA BOISKOWA

Palant*)

(dla chłopców i dziewcząt po 12 r. życia).

Rodzaj ćwiczenia.	Wyjaśnienie.
I. Ćwiczenia wstępne (przygotowawcze). 1. Przygotowanie terenu i przyborów.	Przed rozpoczęciem lekcji oznaczyć dokładnie linjami lub chorągiewkami boisko. Przygotować i złożyć na ziemi w odpowiedniem miejscu 2 piłeczki palantowe (jedną na zapas), kij palantowy i odpowiednią ilość szarf w dwóch kolorach. Pożądana jest większa ilość przyborów, przynajmniej dla połowy uczniów. Wyk.: Patrz *Palant*, prawidła gier drużynowych, str. 5—6, wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. 1930 rok. Cena zł 0,30.
2. Dzielenie na partje.	Ustawienie w 2 rzędach lub 2 szeregach. — Przywitanie. Nauczyciel zastaje dziatwę rozproszoną na boisku. Daje sygnał gwizdkiem. Dzieci stają jak wryte, a na powitanie: „Dzień dobry" — kłaniają się nisko. Następnie ustawia ćwiczących dwójkami lub w 2-szeregu i dzieli na 2 partje. Nazywa je „Wartą" i „Wisłą". Wyk.: Patrz M. Skierczyński i F. Krawczykowski: *Zabawy i gry ruchowe*, str. 33—34. Nakład: „Nasza Księgarnia", Warszawa 1932. Cena zł 6,—.

*) Polska gra narodowa, według podręcznika: *Prawidła gier drużynowych*, zeszyt II, *Palant*. Wydaw. Ministerstwa W. R. i O. P. 1930 r.

3. Ćwiczenie biegu i chwytania „kamp".

W y ś c i g r z ę d ó w z p i ł e c z k a m i i ć w i c z e n i e c h w y t a n i a „k a m p".

Wyk.: Pierwsi z jednego i drugiego rzędu na dany znak (sygnał) biegną z piłeczkami do oznaczonego miejsca. Stąd rzucają piłeczkę do następnych. Ci rozpoczynają bieg do mety natychmiast po schwytaniu piłeczki itd. Wygrywa rząd, który prędzej skończy bieg i najmniej razy upuści piłkę na ziemię.

4. Ćwiczenia rzutów i chwytów: obu-, lewo- i praworącz.

Z a b a w a: „R z u c a n k a".

Wyk.: Patrz M. Skierczyński i F. Krawczykowski: *Zabawy i gry ruchowe*, str. 178.

5. Ćwiczenia w podbijaniu piłki palantem.

W s z e r e g u — i ć w i c z e n i e w p o d b i j a n i u p i ł e c z k i.

Wyk.: Byłoby idealnie, gdyby nauczyciel mógł w danej chwili dać do ręki każdemu ćwiczącemu jedną piłeczkę i jeden kij palantowy. Po rozdaniu przyborów nauczyciel wyjaśnia i pokazuje sposób podbijania piłki. Następnie daje dziatwie swobodę w wyborze miejsca celem wykonywania ćwiczeń w podbijaniu i to na terenie całego boiska.

Nauczyciel chodzi od jednego ucznia do drugiego, udziela wskazówek — koryguje.

Gdy ma przybory przynajmniej dla połowy ćwiczących, dzieli klasę na dwie grupy. Jedni podbijają piłeczkę, a drudzy chwytają na zmianę.

W najgorszym razie, gdy rozporządza tylko jedną piłką i jednym kijem palantowym, nauczyciel ustawia ćwiczących w szeregu w odstępach jednego kroku i kolejno każdy z ćwiczących (stojąc w t. zw. królestwie) wykonuje przynajmniej 3 podbicia. Nauczyciel udziela wskazówek, poprawia błędy itd. (Patrz: *Palant* — prawidła gier drużynowych, str. 25.)

6. Ćwiczenia w „skuwaniu" i podawaniu piłki.

Z a b a w a: „S t r z e l e c".

Wyk.: Patrz M. Skierczyński i F. Krawczykowski: *Zabawy i gry ruchowe*, str. 197.

II. Ćwiczenia główne.
7. Gra właściwa.

Palant wedł. przepisów Ministerstwa W. R. i O. P, 1930 rok.

Na sygnał, dany gwizdkiem, dziatwa staje na „baczność“. Dla utrzymania ładu i porządku, dla zwrócenia uwagi, że w czasie objaśniania przepisów gry musi panować spokój, nauczyciel powtarza ćwiczenie 3—4 razy, egzekwuje bezwzględną ciszę i porządek. Następnie ustawia ćwiczących w 2-szereg (wedł. podziału na grupy, wzgl. drużyny, oznaczone jednokolorowemi szarfami) wydaje rozkaz: „Siad“.

Po wykonaniu siadu objaśnia (dla początkujących) wzgl. przypomina przepisy (regulamin) gry. W czasie objaśnień uwaga musi być skupiona na nauczycielu. Wyjaśnień należy udzielać głosem spokojnym i w sposób zachęcający do dalszej zabawy. Po zakończeniu objaśnień pozwolić na zapytania, gdy ktoś z ćwiczących czegoś nie zrozumiał.

Trzeba teraz znaleźć drużynę, która ma zostać na „królestwie“ i zacząć grę czyli podbijać piłkę i drużynę, która idzie „w pole“, czyli idzie łapać piłkę.

Najlepiej jest zarządzić losowanie. Przykłady losowania podane są w podręczniku: M. Skierczyński i F. Krawczykowski: *Zabawy i gry ruchowe*, str. 36—37.

Przy grze właściwej udzielać od czasu do czasu wskazówek, jak podbijać i chwytać piłkę, jak wykonywać biegi i jak skuwać. W tym celu wykorzystać odpowiednie momenty, przerywać grę gwizdkiem i objaśniać zasady oraz błędy osobiste, wzgl. błędy techniczne gry.

Uwaga! Należy zaznajomić się dokładnie z prawidłami gry, a przedewszystkiem z rozdz. VI-ym, w którym podane są „wskazówki dla graczy“. (Patrz *Palant*, prawidła gier drużynowych str. 24—25, wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. 1930 r.)

Z początkującymi należy ograniczyć się do t. zw. palantu skróconego. tj. odrzucić zeń narazie wszystkie mniej ważne prawidła, a zachować tylko zasadnicze.

Ponieważ palant jest grą zawiłą i stosunkowo trudną, należy rozłożyć zastosowanie wszystkich reguł na kilka po sobie następujących lekcyj. W przeciwnym razie w głowach uczniów powstanie chaos i nie będzie przejęcia się grą.

III. Ćwiczenia końcowe.

8. Ćwiczenia w chwytaniu dalekich „kamp".

Dwuszereg w rozstępie 15—20 m. i rzuty i chwyty piłeczek.

Byłoby dobrze, ażeby wszyscy uczniowie jednego szeregu otrzymali po jednej piłeczce. Z braku większej ilości piłeczek rzuty i chwyty odbywają się w kolejności.

Uwaga! Wskazówki dla grających, w jaki sposób chwytać piłeczkę, znajdzie nauczyciel na str. 25—26 wyżej wymienionego podręcznika pt.: *Palant.*

9. Nagrodzenie zwycięskiej drużyny zbiorowym okrzykiem.

„Rakieta".

Wyk.: Grający ustawiają się w kółko (nauczyciel w środku koła) i na znak wykonują następujące czynności:

a) klaszczą w ręce początkowo wolno, następnie coraz szybciej,

b) uderzają dłońmi w uda i równocześnie tupią nogami,

c) syczeniem (Zzzzzy!...) naśladują lot rakiety,

d) na znak, dany przez nauczyciela, dzieci wznoszą ramiona wzwyż i okrzykiem „Hura" naśladują wybuch rakiety.

Uwaga! Przykłady „okrzyków", stosowanych często po ukończeniu gry dla ożywienia ćwiczących, znajdzie nauczyciel w wymienionym już kilkakrotnie podręczniku: *Zabawy i gry ruchowe* na str. 34—35.

10. Ćwicz. porządkowe i dyscyplinujące. Pożegnanie.

Ustawienie w 2-szeregu i pożegnanie.

Na zapowiedź: „W 2-szeregu zbiórka", dziatwa ustawia się w 2-szeregach, prawoskrzydłowy (najwyższy wzrostem) 3 kroki przed nauczycielem, wszyscy kryją i równają.

Na pozdrowienie nauczyciela: „Do widzenia!" dzieci kłaniają się nisko i rozbiegają w miejscu.

Warszawa. Józef Flisak.

„PIĘCIOKRES SADZENIA DRZEW" NAKAZEM CHWILI OBECNEJ.

(Na cześć przyjaciela drzew, króla Jana III Sobieskiego.)

Niech wielkie chwile i wielkie rocznice bohaterskich czynów dziejowych nie przebrzmiewają tylko w słowach i literach, ale zostaną znaczone trwałemi a pożytecznemi dziełami.

Bohaterski nasz rycerz i wielki zwycięzca, król Jan III Sobieski, którego 250-letni jubileusz pogromu Turków w tym roku Polska tak uroczyście obchodzi, dał nam wspaniały wzór czynu, do którego całą polską młodzież pragniemy zachęcić. Wiadomo przecież, że w Wilanowie własną ręką sadził drzewka — czytamy o wielu alejach i pojedyńczych lipach, zasadzonych przez niego w różnych punktach Polski. Nawet w pochodzie z wojskami pod Wiedeń znajduje wolną chwilę, by u granic swego królestwa, jakby na pożegnanie zasadzić dwie lipy: w Głowicach na Śląsku.

Czyżby blask tego królewskiego i bohaterskiego czynu szarej pracy na ukochanej, ojczystej — a dziś wolnej — ziemi miał już zgasnąć? Nie pozwólmy! Pragniemy w nim widzieć olśnioną młodzież naszą przy tem szlachetnem zatrudnieniu. Inicjatywa niech wychodzi od samej młodzieży po szkołach i zakładach, a starsi niech przychodzą z radą i pomocą w dokonywaniu dzieła „Pięciokresu sadzenia drzew w Polsce".

A potrzeba pracy w tym kierunku w kraju jest wielka. Wszak odzywają się często głosy w dziennikach o głodzie owocowym u nas nawet po wsiach, a o drożyźnie owocu po miastach. Czyż tak dalej być powinno? Czy te liczne place przy domach i miejsca przydrożne w miljonach mórg (licząc łącznie), mają leżeć nadal odłogiem, a zgłodniałe gromady dzieci po wioskach rzucać się na niedojrzały jeszcze owoc, gdy się gdzieś pojawi? Pięciokres sadzenia drzew — zwłaszcza owocowych jest nakazem chwili. Tą chwilą niech będzie tegoroczna jesień, rocznica króla zwycięzcy a miłośnika drzew z czynu. On niech nam świeci przykładem w spełnieniu tego obowiązku względem naszych dzieci, spragnionych owocu, względem wzbogacenia kraju tym cennym produktem, a wreszcie względem upiększenia kulturalnego naszych wsi i miast oraz dobroczynnego wpływu wychowawczego na naszą młodzież.

Często widzimy (prócz pięknego przykładu wielkiego króla Jana III w ubiegłych stuleciach) także i obecnie najwybitniejszych ludzi, którzy szerzą propagandę sadzenia drzew swoim współudziałem wśród narodu. Lecz niestety akcja ta postępuje zbyt powoli i nie zaspakaja potrzeb konsumcji owoców, choć zdawałoby się, że z postępem oświaty i nauki, kiedy to tyle się mówi o pożytku witamin owocowych, powinno być inaczej.

Brak nam dobrej woli, pilności i troskliwości około sadzenia i pielęgnowania drzew owocowych. W wielu okolicach nie umiano czy nie chciano konserwować sadów, odziedziczonych po przodkach, na miejsce starych drzew nie zasadzono nowych i dzisiaj widać tam pustkę. Zachęta władz, jak okólnik Min. Spraw Wewnętrz. z 21 XI 1927, Nr. 453 (S) i liczne okólniki kuratorjów szkolnych o tworzeniu kółek miłośników drzew przy szkołach tylko słabem echem odbija się po powiatach. Już przed 10-ciu laty Związek Przyjaciół Drzewek i Przyrody nawoływał, by przynajmniej miljon drzewek zasadzić w Polsce jako pomnik wolności i pamiątka odrodzenia Ojczyzny, więc dzisiaj nawołuje w dalszym ciągu, kołatając do władz o pomoc w propagandzie tego wielce pożytecznego dzieła.

Otwórzmy już teraz „Pięciokres sadzenia", z inicjatywy Zw. P. D., obowiązkowo w każdej szkole i gminie. Niech w kółkach miłośników drzewek zawre praca zakładania szkółek drzewek, sadzania i pielęgnowania już gotowych, przy drogach, chatach, na miedzach i wszędzie „na Polski obszarze — one nam owoce swe przyniosą w darze". Niech każde dziecko i młodzież cała w okresie swego pobytu w szkole zasadzi po kilka drzewek obowiązkowo, a w pięciu latach zakwitnie Polska miljonami drzew, obfity owoc zaspokoi głód owocowy, ustanie grabież cudzego, bo wszyscy będą mieli dosyta — a Ojczyzna będzie bogatsza i każdemu jeszcze milsza. Ten wspaniały wynik uzyskać można tylko przez organizację młodzieży, która już dziś, dzięki nowemu systemowi wychowania nabiera w szkole poczucia obowiązków obywatelskich.*)

* * *

Wielka rocznica na cześć króla Jana III Sobieskiego, miłośnika drzew, niech zakończy się zapoczątkowaniem pięciokresu sadzenia drzew w Polsce, pod protektoratem i czynnem współdziałaniem mężów, którzy są dziedzicami władzy i szlachetnego przykładu królewskiej ręki w odrodzonej Ojczyźnie, a których imiona będą związane z temi żywemi, kwitnącemi i owocującemi pomnikami na całym obszarze Rzeczypospolitej.

Kraków. Stanisław Syc.

*) Z przesłanych nam statutów Związku Przyjaciół Drzew i Przyrody widzimy, że członkowie (młodzież szkolna) mogą prócz sadzenia i pielęgnowania drzew, hodować kwiaty, zbierać zioła, jagody, robić przetwory, suszyć grzyby itd. Dużo więc rozmaitości i korzyści różnorakiej, a dla nauczycielstwa wdzięcznego pola do działalności pozaszkolnej. Adres: Kraków, Stanisław Syc, ul. Długa 11, dokąd odsyłamy zainteresowanych po bliższe szczegóły w sprawie założenia kółek Zw. Przyj. Drzew i Przyrody. Red.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Dr. Jan Kuchta: *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna.* Wydanie II. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1933. Str. 104. Cena zł 3,50.

W naszej literaturze pedagogicznej brak było dotychczas książki, którąby w krótkim zarysie obejmowała rozwój psychiczny dziecka. Książka dra Kuchty w syntetycznem ujęciu streszcza nam to, co psychologja dotychczas w tej dziedzinie zbadała. Opiera się głównie na Piaget'cie, Bühlerowej, Sternie, Tumlirzu i i., ale uwzględnia i badania uczonych polskich jak Baleya, Szumana i własne. Rozwoju dziecka nie można pojąć w oderwaniu, dlatego też na uwagę zasługuje środowiskowy podział dra Kuchty, uwzględniający dziecko wiejskie, wielkomiejskie i proletarjackie.

Książka jest skonstruowana w ten sposób, że każdemu okresowi rozwojowemu poświęcony jest jeden rozdział. Po opisaniu zjawisk psychicznych, które właściwe są poszczególnym okresom, autor daje wskazówki wychowawcze i dydaktyczne, jakie przyświecać mają nauczycielowi. Przeczytanie tej książki umożliwi zrozumienie nowych programów, zawiera ona bowiem w treściwym a jasnym skrócie rezultat długich i żmudnych dociekań teoretycznych, które są podstawą programów.

Na końcu książki znajdujemy dodatek praktyczny o podstawie wychowawczej, artykuł wizytatorki ministerjalnej p. Michałowskiej p. t. „Organizacja w klasie nad poznaniem osobowości wychowanka", artykuł p. Seweryna o współpracy domu ze szkołą i krótkie uwagi, jak opracować należy sprawozdanie z pracy wychowawczej. L. Bd. (Warszawa).

Karol Rose: *Wspomnienia berlińskie.* Warszawa. Księgarnia F. Hoesicka. 1932. Stron 232. Cena zł 10,—.

Nowe programy ministerjalne więcej niż dotychczasowe poświęcają miejsca naszej emigracji. W literaturze naszej mamy dotychczas stosunkowo mało publikacyj poświęconych sprawom wychodźtwa, to też z radością bierzemy do ręki książkę Rosego o Berlinie. Zawiera ona wspomnienia z pobytu autora w Berlinie w latach 1902 — 1924, nie jest jednak historją tych 22 lat. Autor wyraźnie zastrzega się w przedmowie, że do napisania historji nie miał pretensji, nie jest też książka w całości poświęcona sprawom emigracji. Zaletą tych wspomnień jest objektywizm, a przecież przy opisywaniu wspomnień osobistych tak łatwo o subjektywizm.

Na samym początku daje Rose charakterystykę kolonji polskiej w Berlinie, która „już w początkach bieżącego stulecia była wcale interesującem dziełem demokracji polskiej i stała co do struktury swojej znacznie wyżej od kolonij naszych w Petersburgu, Wiedniu i Paryżu". Mocno podkreśla autor uświadomienie narodowe Polaków w Berlinie, ich niechęć do socjalizmu, ich walkę z duchowieństwem niemieckiem o prawa w Kościele, ale i ich chłodny stosunek do konserwatywnej szlachty wielkopolskiej. Dużo miejsca poświęca *Dziennikowi Berlińskiemu,* którym swego czasu i sam Sienkiewicz się bardzo zainteresował. Wielką rolę w życiu emigracji polskiej w Berlinie odegrali też akademicy polscy, których było kilkuset ze wszystkich trzech zaborów. Przed wojną przyjeżdżało do Niemiec wielu robotników rolnych, zwanych u nas obieżysasami. Robotnicy ci byli strasznie wyzyskiwani i maltretowani. Rose opowiada o założeniu i działalności Towarzystwa Opieki nad Wychodźcami Sezonowymi, którego akcją przez szereg lat kierował. W chwili wybuchu wojny było w Niemczech 600 000 polskich robotników rolnych, co było również jednym z powodów, że Niemcy, mobilizując wszystkich zdolnych do noszenia broni, mogły tak długo przetrwać wojnę. Ale martyrologja tego robotnika rozpoczęła się dopiero podczas wojny. Całemi pociągami wywożono z Polski bezprawnie młodych ludzi w głąb Rzeszy.

Po wojnie Ministerstwo Spraw Zagranicznych mianowało Rosego konsulem generalnym R. P. w Berlinie. Żywo i barwnie opowiada autor o powstaniu i rozwoju konsulatu, o kłopotach, związanych z repatrjacją robotników i jeńców polskich, o chaosie gospodarczym i politycznym, jaki po wojnie owładnął Niemcami. Książkę czyta się jednym tchem, a ponieważ autor znał osobiście wielu wybitnych ludzi z tego czasu jak Gerlacha, generała Dupont, Eberta, Radka i i., których sylwetki kreśli, zyskuje na tem plastyka opowiadania. Owe czasy powojenne były tak obfite w ważne wydarzenia historyczne, że autor prawie wyłącznie zajmuje się zagadnieniami politycznemi. Czasy te i dla kolonji polskiej były momentem przełomowym; 4/5 tej kolonji powraca do Polski, kolonja liczebnie słabnie, ale i zmiany warunków politycznych zmuszają ją do stworzenia nowych podstaw organizacyjnych. Powstaje Związek Polaków w Niemczech (22 XII 1922), w ślad za nim Związek Polskich Towarzystw Szkolnych, Związek Harcerstwa Polskiego w Niemczech, który skupia w swem gronie i pierwsze drużyny, które jeszcze podczas wojny powstały i w zaciszu wiodły żywot nielegalny. Szkoda, że to przeobrażenie struktury kolonji berlińskiej nie zostało uwzględnione w książce. Dziełko jest jednak zewszechmiar ciekawe i z niem przybywa ważny przyczynek dla przyszłego historyka emigracji jak i powstawania naszych placówek konsularnych. L. Bd. (Warszawa).

A. Dmochowski i St. Ziemecki: *Przyroda nieożywiona (martwa) dla klasy V szkoły powszechnej*. Księgarnia K. Rutskiego w Wilnie. Str. 112. Cena zł 1,—.

Wślad za nowemi programami ukazały się liczne podręczniki, z których nie wszystkie jednakowoż stoją na odpowiednim poziomie. Ma się wrażenie, że niektóre z nich nie zostały opracowane, lecz odpowiednio do „sezonu" naprędce „przefasonowane". Inne wydawnictwa znowu nie potrafiły harmonijnie połączyć obniżki ceny z wartością książki. Wywołało to już nawet ujemną krytykę ze strony nauczycielstwa (*Głos Nauczycielski* Nr. 2 z 27 VIII 1933, str. 40). Chlubny wyjątek pod tym względem stanowi podręcznik do nauki przyrody martwej dla kl. V-tej, opracowany przez p. A. Dmochowskiego, zasłużonego założyciela i kierownika Szkolnej Pracowni Przyrodniczej w Wilnie, wespół z p. St. Ziemeckim.

Podręcznik ten jest naprawdę rzeczą nową, oryginalny zarówno w pomyśle jak i wykonaniu. Autorowie wniknęli w ducha programów i intencję ich twórców. Układ systematyczny, wyczerpujący program Min. W. R. i O. P., a doświadczenia, doskonale dobrane i dostosowane do tekstu, zaczerpnięte są przeważnie z życia codziennego.

Każde zagadnienie postawione jest interesująco i przejrzyście, pobudzające ucznia do samodzielnej pracy. Język jest bardzo łatwy, zastosowany do poziomu ucznia klasy V-tej. Czytanie tej książki i praca według niej, nie nuży ucznia, lecz uczy i bawi. Autorowie zrealizowali zasadę: *ludendo discimus*. Korelacja z zajęciami praktycznemi, a poczęści z historją i geografją ułatwiona. Podręcznik ten może z pożytkiem przeczytać każdy samouk, który ma zainteresowanie dla elementarnych wiadomości z nauk przyrodniczych.

Niepodobna w krótkiem sprawozdaniu dać wyczerpującą analizę treści tej książki. Najkrócej, a może najtrafniej określimy wartość książki, mówiąc, że autorowie urządzili laboratorjum w każdej szkole, na terenie całej Rzeczypospolitej. Przy pomocy tej książki bowiem może każda izba szkolna, a nawet mieszkanie każdego ucznia zamienić się w pracownię-laboratorjum przyrody martwej. Lekcje przyrody martwej, prowadzone według tego podręcznika, już nie będą wcale „martwe", przeciwnie, będą tętniły życiem, a każde doświadczenie przyrodnicze stworzy z lekcji przyrody godzinę radosnej pracy i odkryć, robionych przez zainteresowanych uczniów.

M. Lichtschein (Krynki).

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

NAKŁADEM W. PAWŁOWSKIEGO, WARSZAWA.

Zbiór zadań matematycznych, dawanych na egzaminach konkursowych w wyższych uczelniach. Cena zł 4,50.

Osoby, przystępujące do egzaminów konkursowych w wyższych uczelniach, nie są dostatecznie zorjentowane co do rodzaju zadań, z któremi mają się spotkać na egzaminach. Chcąc zapełnić tę lukę w naszej literaturze podręcznikowej, autor zebrał szereg zadań, dawanych na egzaminach konkursowych w Politechnice Warszawskiej w latach 1925—1932 oraz pewną ilość tematów, dawanych w wyższych uczelniach rosyjskich przed wojną.

NAKŁAD. „NAUKOWEGO KOŁA ESPERANCKIEGO", BYDGOSZCZ.

Mieczysław Sygnarski: *Lekcje języka światowego Esperanto.* Pierwszy podręcznik do użytku młodzieży szkół średnich na podstawie tekstów dr. L. Zamenhofa. 1931. Str. 67. Cena zł 2,—.

Ministerstwo pismem z dnia 28 czerwca 1933 Nr. II 18926/31 zawiadomiło „Naukowe Koło Esperanckie" w Bydgoszczy, że została zatwierdzona książka prof. Sygnarskiego pt. *Lekcje języka światowego Esperanto*, do użytku szkolnego, jako podręcznik dozwolony przy nauce tego języka. Jest to więc pierwszy u nas w Polsce podręcznik esperancki (ogółem jest ich około 15), który ze względu na łatwy i dostępny układ uzyskał aprobatę nietylko Kuratorjum O. S. Pozn. (Okólnik z dnia 10 IX 31, Nr. 34176/31), ale i Ministerstwa W. R. i O. P. Podręcznik, z którym warto się zapoznać, jest do nabycia we wszystkich księgarniach lub u autora (Bydgoszcz, Kordeckiego 23).

POLSKI INSTYTUT WYDAWNICZY, KATOWICE.

Gabrjel Czechowicz: *Nowe drogi gospodarcze.* Cena zł 4,50.

Książka ta obok przedstawienia obecnego stanu gospodarczo-finansowego Polski i jej stosunku do innych państw, zawiera pierwszy u nas radykalny plan walki z szalejącym obecnie kryzysem. Autor, b. minister Skarbu, rozporządzający poważną wiedzą fachową, popartą wielkiem doświadczeniem, nabytem zwłaszcza podczas kilkuletniego kierowania finansami Państwa, stwarza własną koncepcję gospodarczą, która, jeśli zostanie wprowadzona w życie, położy wreszcie kres wszystkim niedomaganiom naszego życia gospodarczego, paraliżującym jego rozwój i utrudniającym osiągnięcie równowagi budżetowej.

NAKŁ. STOW. PRAC. KSIĘGARSKICH, WARSZAWA.

Dr. Jan Zaćwilichowski: *Przewodnik do wypychania ptaków i ssaków.* Z 19-ma oryginalnemi rysunkami. Warszawa 1933. Cena zł 2,—.

Niemal powszedniem zjawiskiem jest fakt, zwłaszcza na prowincji, że gdy uda się, czy to młodzieży czy starszym, zdobyć „trofeum" w postaci ptaszka lub też ciekawego zwierzątka, niema komu go spreparować. Chcielibyśmy nieraz zachować na pamiątkę tę zdobycz łowiecką, lecz sami nie wiemy, jak to uczynić, a posłać do miasta, do specjalisty — i droga daleka, i trudność przesyłki, i koszt wielki.

Tym więc miłośnikom przyrody służy pomocą książka p. Zaćwilichowskiego, którego doświadczone rady i wskazówki pouczą, co i jak czynić należy, aby preparat udał się nawet początkującemu amatorowi.

NAKŁADEM AUTORKI.

K. Berkanówna: *Którędy pójdziesz? Trzy drogi życia.* Str. 60. Cena zł 1,20.

W ciągu jednego roku ukazuje się już czwarty tomik Bibljot. Społecznej pióra K. Berkanówny. Tomy poprzednie: *Tak mi ciężko, Ty i ludzie, Co robić*, znalazły licznych czytelników, nie wątpimy, że i czwarty tomik: *Którędy pójdziesz?*, przeznaczony szczególnie dla młodzieży, będzie niejednemu pożyteczną pomocą w życiu. Autorka omawia sprawy powołania do małżeństwa, do stanu duchownego i do pracy społecznej; właśnie ten trzeci stan — wolny, jest szczególnym tematem broszury.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

BEZPŁATNIE

36 TOMÓW PISM

WŁ. ST. REYMONTA

w wykwintnem wydaniu na bezdrzewnym papierze **otrzyma każdy nowy prenumerator „Tygodnika Ilustrowanego" niezwłocznie po wpłaceniu** na konto 143, lub bezpośrednio w administracji w Warszawie (ul. Sienkiewicza 9, księgarnia Gebethnera i Wolffa) rocznej prenumeraty „Tygodnika Ilustrowanego" wraz ze świetnym magazynem ilustrowanym „Naokoło Świata" oraz bezpłatnym dodatkiem książkowym, obejmującym co miesiąc 250-stronicowy tom wyborowej powieści.

Nietylko jednak prenumerator, który wpłaci pełną prenumeratę roczną, może otrzymać tak wspaniały dodatek: pragnąc umożliwić najszerszym warstwom czytelników możność pozyskania dla swej bibljoteki dzieł znakomitego pisarza, wydawnictwo „Tygodnika Ilustrowanego" wprowadza następujące kategorje nowych prenumeratorów:

Każdy nowy prenumerator, który wpłaci roczną prenumeratę w wysokości zł 88,—, **otrzyma odwrotnie** już wydrukowaną w całości, następującą kolekcję „Pism" Reymonta w 36 tomach:

KOLEKCJA „A". „Pielgrzymka do Jasnej Góry", „Komedjantka", „Fermenty", „Nowele t. I", „Nowele t. II", „Lili", „Sprawiedliwie", „Ziemia obiecana", „Z pamiętnika", „Marzyciel", „Wampir", „Z ziemi Chełmskiej", „Chłopi" („Jesień", „Zima", „Wiosna", „Lato"), „Ave patria".

Każdy nowy prenumerator, który wpłaci półroczną prenumeratę w wysokości zł 44,—, **otrzyma odwrotnie** już wydrukowaną w całości, następującą kolekcję „Pism" Reymonta w 18 tomach:

KOLEKCJA „B". „Fermenty", „Lili", „Sprawiedliwie", „Chłopi" („Jesień", „Zima", „Wiosna", „Lato"), „Ave patria".

Każdy nowy prenumerator, który wpłaci kwartalną prenumeratę w wysokości zł 22,—, **otrzyma odwrotnie** już wydrukowaną w całości, następującą kolekcję „Pism" Reymonta w 9 tomach:

KOLEKCJA „C". „Pielgrzymka do Jasnej Góry", „Nowele t. I", „Nowele t. II", „Z pamiętnika", „Wampir", „Z ziemi Chełmskiej", „Marzyciel".

KOLEKCJA „D". „Lili", „Sprawiedliwie", „Ziemia obiecana", „Ave patria".

KOLEKCJA „E". „Pielgrzymka do Jasnej Góry", „Nowele tom I", „Nowele tom II", „Ziemia obiecana".

KOLEKCJA „F". „Pielgrzymka do Jasnej Góry", „Sprawiedliwie", „Lili", „Z pamiętnika", „Marzyciel", „Wampir", „Z ziemi Chełmskiej".

Przesyłając lub wpłacając pieniądze, należy wyraźnie zaznaczyć, jakiej kolekcji życzy sobie prenumerator.

Nadzwyczajny dodatek „Pism" Reymonta dostarczany będzie tylko tym, którzy zaprenumerują „Tygodnik Ilustrowany" najpóźniej do 10 listopada b. r.

A jednak każdy, kto przeczytał uważnie ten prospekt, musi przyjść do przekonania, że najlepszy uczyni interes, wpłacając niezwłocznie całoroczną prenumeratę, gdyż za zł 88,— otrzymuje następujące bogactwo treści:

1) 52 zeszytów „Tygodnika Ilustrowanego", przez cały rok co tydzień, 2) 12 zeszytów „Naokoło Swiata", przez cały rok co miesiąc, 3) 12 tomów powieściowych Bibljoteki „Tygodnika Ilustrowanego", przez cały rok co miesiąc, 4) 36 tomów „Pism" Wł. St. Reymonta natychmiast.

Warunki prenumeraty „Przyjaciela Szkoły".

Przyjaciel Szkoły wychodzi w okresach roku kalendarzowego (nie szkolnego) pod datą 1 i 15 każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia w zeszytach objętości 2 arkuszy. Nr. 1/2: 15 stycznia, Nr. 20: 15 grudnia.

Przedpłata wynosi na

I półr. (1—12)	II półr. (Nr. 13—20)
styczeń—czerwiec	wrzesień-grudzień
zł 9.—	**zł 9.—**

cały rok (Nr. 1 — 20) styczeń — grudzień zł **18.—**

Do II półrocza dołączamy jako dodatki bez dopłaty:
w wrześniu *Kalendarz Pedagogiczny na rok szkolny*,
w grudniu *okładkę artystyczną do oprawy rocznika*.

Abonament można wpłacać także miesięcznie po zł 1,50.

Nowym Abonentom polecamy zeszyty pierwszego półr. Nr. 1/2—12 (styczeń—czerwiec rb.) za **zł 9,—.**

Zamawiać można *Przyjaciela Szkoły* w Administracji (która wysyła egzemplarze wprost pod opaską) albo na poczcie. Należytość nadsyłać prosimy przekazem pocztowym, adresując:

Administracja „Przyjaciela Szkoły"

ul. Wielka 18. Poznań. Skrytka pocztowa 98.

albo też blankietem nadawczym Pocztowej Kasy Oszczędności (do nabycia w każdym urzędzie pocztowym), wpłacając na

konto *Wydawnictwa „Przyjaciela Szkoły" Poznań* **Nr. 202 920.**

Przy przesyłce przekazami pocztowemi — blankietami nadawczemi, — prosimy podać na odcinku, który nam poczta dostarcza i który zostaje przy rachunkach Administracji, za każdym razem dokładny adres nadawcy i cel, na który kwoty się wpłaca.

Polecamy roczniki „Przyjaciela Szk." ubiegłych lat:

Rocznik III	**1924**	(str. (406)	w oprawie zł **5,50**,	nieoprawny	zł **3,—**
„ IV	**1925**	(„ (580)	„ zł **5,50**	„	zł **3,—**
„ V	**1926**	(„ (600)	„ zł **5,50**	„	zł **3,—**

Trzy powyższe roczniki (1924—1926) razem w oprawie zł **15.—**, nieopr. zł **8.00**

Rocznik VI **1927** (stron 900) tylko w oprawie zł **18.—.**

Rocznik ten jest na wyczerpaniu, nieoprawnych nie posiadamy. Jest natomiast pewna ilość **niekompletnych roczników**, mianowicie:

z roku **1926 bez Nr. 1** cena zł 2,50, z roku **1927 bez Nr. 13** zł 6.—

Oba niekompletne roczniki razem zł 8.—.

Rocznik VII **1928** (stron 800) tylko w oprawie zł **12.50**
„ VIII **1929** („ 800) „ „ zł **12.50**

Dwa powyższe roczniki (1928, 1929) razem w opr. zł **22.—** (na 4 raty po zł 5,50)

Wszystkie 6 roczników (1924—1929) w opr. zł **50.—** (na 5 rat po zł 10,—)

Rocznik IX 1930 wyczerpany.

Rocznik X 1931 (str. 740) w oprawie zł 15,— (na 3 raty po zł 5,—).
Rocznik XI 1932 (str. 682) w oprawie zł 18,— (na 3 raty po zł 6,—)

Oba ostatnie roczniki (1931—1932) za zł 30,— (5 × 6 zł)

Rocznik XI (1932) w oprawie i **rocznik XII (1933)** w prenumeracie razem za **zł 32,—** (4 raty po zł 8,—).

Roczniki X (1931), XI (1932) w oprawie i **rocznik XII (1933)** w prenumeracie razem za **zł 44,—** (na 5 rat po zł 8,80).

Wszystkie ceny rozumieją się włącznie koszt przesyłki. Wysyłkę uskuteczniamy za poprzedniem przekazaniem całej należności wzgl. pierwszej raty i po złożeniu odpowiedniej deklaracji, dotyczącej punktualnego przekazywania spłat miesięcznych do 5 dnia każdego miesiąca.